

Muligheter i elevsamtalen

*Læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til elevsamtaler med
"barn i risiko"*

Randi Bjørkaas Slettebø



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2008

Sammendrag

Tittel: ”Muligheter i elevsamtalen”. Læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til elevsamtaler med ”barn i risiko”.

Bakgrunn: Schibbyes (2004) begrep anerkjennelse, og hennes perspektiver på hva som skaper gode dialoger og fører til gode relasjoner har opptatt meg. I et prosjekt om elevsamtalen ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) var dette sentrale teoretiske perspektiver. ISP åpnet for å knytte seg til forskningsprosjekter om ”læring, mestring og livskvalitet for barn i risiko”. Tangens (2007) prosjekt om elevsamtalen med fokus på elevens stemme vekte min interesse. Denne studien har fokusert på elevsamtalen i et lærerperspektiv. Temaet har vært særlig aktuelt fordi det fra 1.08. 2007 er kommet endringer i forskriften til opplæringsloven om at læreren skal ha jevnlig dialog med eleven. Det er et tydelig skille mellom vurdering av elevens kompetanse i fag og dialog om ”anna utvikling”. Formålet med studien har vært å utvikle kunnskap om lærers erfaringer fra elevsamtaler med ”barn i risiko” i skolen. Følgende generelle problemstilling er lagt til grunn: Hvilke erfaringer og refleksjoner har lærere fra elevsamtaler med barn i risiko? Spørsmålet om lærer tar elevens perspektiv for å fange inn elevens opplevelse av skolelivet har stått sentralt. Tangens (1998, 2006) begrep skolelivskvalitet har vært sensitiverende, samt bidratt med nye perspektiver og skapt teoretisk forståelse for kvaliteter i dialogen mellom lærer og elev.

Metode: Valg av kvalitativ metode med intervju og dokumenter gav muligheter til å skaffe seg kunnskap om lærers livsverden. En fenomenologisk forskningstilnærming ivaretok fokuset på opplevelsesdimensjonen og ønsket om å forstå lærers personlige erfaringer og refleksjoner knyttet til disse erfaringene. Dokumenter gav informasjon om elevsamtalen fra et skoleperspektiv og utvidet forståelsen av fenomenet. Utvalget har bestått av åtte kontaktlærere på det åttende trinnet fra fire skoler i østlandsområdet, to lærere fra hver skole, seks kvinnelige og to mannlige lærere i alderen 30 til 55 år. I analyse og tolking av materialet har elementer fra Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998), samt en fenomenologisk, empirisk analyse inspirert av Giorgi og Moustakas blitt anvendt (Cresswell, 2007b, Kvale, 2007). Analysen er

utviklet til en mer overordnet teoretisk forståelse, analysert og tolket, slik at det kan sammenlignes med Schibbyes (2004) beskrivelser av gode og dårlige samtaler.

Resultater: Studiens resultater indikerer at praksis omkring elevsamtalen varierer mye. Funnene viser tre typer praksis knyttet til elevsamtaler på de fire skolene. En skole representerer en tradisjonell praksis med elevsamtaler i forkant av konferansetimen to ganger i året. (Skolene i prøveintervjuene representerte samme type praksis.) To skoler representerer en praksis som omfatter jevnlig dialog med eleven om elevens utvikling faglig og sosialt, i samsvar med intensjonene med den nye forskriften. En skole praktiserte læringssamtaler i mindre grupper på fire til fem elever med oppfølging annen hver uke, samt to individuelle elevsamtaler i forkant av konferansetimene. Læringssamtalen ser ut til å være en videreutvikling av elevsamtalen. Alle fire skolene bruker elevsamtalen som et viktig verktøy for å følge opp, gi tilbakemeldinger og tilrettelegge undervisningen for elever som lærer bekymrer seg for, i studien kalt ” barn i risiko”. Studien har vist at elevsamtalen kan være et viktig tiltak for å bygge opp relasjonen mellom lærer og elev, og et redskap til å forstå, planlegge og tilrettelegge forhold rundt eleven som får betydning for elevens skolelivskvalitet. Studiens funn har vist at det ligger mange muligheter i elevsamtalen som kan gi eleven en positiv utvikling med tiltro til egne muligheter og styrker. Samtidig har funnene i undersøkelsen tydeliggjort at små nyanser kan skape store forskjeller, og slik at relasjonen mellom lærer og elev forringes eller forbedres, med konsekvenser for elevens skolelivskvalitet. Kvaliteten på lærers væremåter og kommunikasjon i elevsamtalen har avgjørende betydning for elevens opplevelse av å være en aktiv deltager eller en brikke (Nygård, 2007). Gode elevsamtaler bidro til å skape tillit og en arbeidsallianse mellom lærer og elev, slike elevsamtaler gav muligheter for medbestemmelse og elevmedvirkning.

Konklusjon: En god elevsamtale, sett fra et lærerperspektiv, skal være en god dialog, et mellommenneskelig møte preget av gjensidighet, trygghet og respekt, der det er rom og tid for samtale. Eleven skal bli sett som person, en ungdom, og samtalen skal være nyttig både for elev og lærer.

Forord

Undersøkelsen om elevsamtalen har vært både en utfordrende og en svært lærerik prosess som har gitt meg ny kunnskap. En stor takk til mine informanter som var villig til å dele sine erfaringer fra elevsamtaler med ” barn i risiko” med meg, og gjennom det har bidratt til denne oppgaven. En takk til rektorene som var ”døråpnere”, og gjennom det gav tillatelse til gjennomføring av prosjektet og bisto med informanter.

Min veileder Reidun Tangen har som erfaren forsker, vært oppmerksom på kritiske faser i arbeidsprosessen, hjulpet meg til å holde fokus samt bidratt til at studien har blitt en lærerik erkjennelsesprosess. Hennes konstruktive spørsmål, tilbakemeldinger og oppfølging gjennom hele studien har skapt ettertanke og ikke minst bidratt til at oppgaven har tatt form. Tusen takk!

Takk også til familien for støtte.

22.06.2008

Randi Bjørkaas Slettebø

Innhold

FORORD.....	4
INNHold	5
1. INNLEDNING.....	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE.....	8
1.2 FORMÅL.....	9
1.3 PROBLEMSTILLING	9
1.4 EGEN TEORETISK FORANKRING OG BAKGRUNN	11
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING	11
2. TEORETISK, EMPIRISK OG SKOLEPOLITISK BAKGRUNN.....	12
2.1 FORSKRIFT TIL OPPLÆRINGSLOVEN § 3-4A	12
2.2 BARN I RISIKO	14
2.2.1 <i>Et mestrings og ressursorientert perspektiv</i>	<i>15</i>
2.3 DIALOG OG KOMMUNIKASJON.....	16
2.3.1 <i>Gode og dårlige dialoger.....</i>	<i>16</i>
2.3.2 <i>Fem aksiomer om kommunikasjon</i>	<i>21</i>
2.3.3 <i>En ide fra et narrativt perspektiv.....</i>	<i>22</i>
2.4 SKOLELIVSKVALITET	23
2.5 EN SKOLE I UTVIKLING.....	26
2.6 OPPSUMMERING AV TEORETISK, EMPIRISK OG SKOLEPOLITISK BAKGRUNN.....	30
3. METODE.....	31
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE.....	31

3.2	UTVALG	32
3.2.1	<i>Utvalgskriterier</i>	32
3.2.2	<i>Reelt utvalg.</i>	33
3.3	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	34
3.3.1	<i>Guide</i>	34
3.3.2	<i>Prøveintervju</i>	35
3.3.3	<i>Forberedelser til intervjuene</i>	35
3.3.4	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	37
3.3.5	<i>Transkribering av intervjuene</i>	38
3.4	DOKUMENTER OM ELEVSAMTALEN	39
3.5	ANALYSE, METODER OG PROSESS.....	39
3.5.1	<i>Meningsfortetting</i>	40
3.5.2	<i>Elementer av Grounded Theory</i>	40
3.6	OPPLEGG FOR RESULTATPRESENTASJON.	47
3.7	VURDERING AV RELIABILITET OG VALIDITET	48
3.8	ETIKK	51
3.9	FORSKERROLLEN	52
4.	PRESENTASJON, TOLKING OG DRØFTING AV RESULTATER	54
4.1	PRESENTASJON AV SKOLER OG LÆRERE	54
4.1.1	<i>Hvordan praktiserer skolene elevsamtaler ?</i>	55
4.1.2	<i>Sammenligning, tolking og drøfting av tre typer praksis.</i>	59
4.2	ELEVER I RISIKO	63
4.2.1	<i>Generelle erfaringer med og oppfatninger om elevsamtaler</i>	64

4.2.2	<i>Erfaringer fra elevsamtaler med barn i risiko</i>	66
5.	VIDERE DRØFTING OG KONKLUSJONER.	87
5.1	I HVILKEN GRAD GIR ELEVSAMTALEN MULIGHETER FOR DIALOG MELLOM LÆRER OG ELEV OM ELEVEN LIVSVERDEN OG SKOLELIVSKVALITET?.....	87
5.2	HVILKE MULIGHETER FOR ELEVMEDEVIRKNING ÅPNER ELEVSAMTALEN OG DIALOGEN MED LÆRER FOR?	88
5.3	HVORDAN SER LÆRER FOR SEG DEN GODE ELEVSAMTALEN?	89
5.4	LÆRERES ERFARINGER OG REFLEKSJONER FRA ELEVSAMTALER	89
5.5	NOEN PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER	90
	KILDELISTE	93

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

I min praksis som spesialpedagog og rådgiver har jeg i møte med barn, foreldre og lærere blitt stadig mer opptatt av hvor forskjellig verden ser ut og oppleves fra ulike perspektiver. Et prioritert område i mitt arbeid i den Pedagogisk psykologisk tjenesten (PPT) og innenfor Barne- og ungdomspsykiatri (BUP), har vært samhandling. En bedre skolehverdag for barn i et nært samarbeid mellom ulike parter har stått sentralt. Jeg har vært opptatt av Schibbyes (2002, 2004, 2005a) begrep anerkjennelse, og de væremåtene som kjennetegner en slik holdning i møte med mennesker. Hennes perspektiver på hva som skaper gode dialoger og fører til gode relasjoner har opptatt meg og fått meg til å reflektere over egen praksis i møte med mennesker. I prosjektet om elevsamtalen er dette sentrale teoretiske perspektiver.

Institutt for spesialpedagogikk (ISP) har fem delprosjekter som fokuserer på ”læring, mestring og livskvalitet for barn i risiko”, og satser på å styrke kunnskapsgrunnlaget for ”positiv pedagogikk”. Tangens (2007) prosjekt ”Elevsamtalen – en vei til anerkjennelse, mestring og skolelivskvalitet?” vekke mitt faglige engasjement og interesse. Hennes prosjekt om elevsamtalen har fokus på å få frem elevens stemme. Mitt prosjekt er knyttet til elevsamtalen ut fra et lærerperspektiv. Ulike synsvinkler på samme fenomen kan bidra med nyttig kunnskap og være med på å utvide forståelsesrammene.

Temaet er særlig aktuelt fordi det fra 1.8.2007 er kommet endringer i forskriften til opplæringsloven. Endringene er knyttet til vurdering, relatert til tilbakemelding, rettleiding og egenvurdering. I forskriften til opplæringsloven § 3-4a står det at læreren skal ha ”jevnlig dialog” med eleven både i forhold til formålsparagrafen og Kunnskapsløftet: om ”utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet”.

1.2 Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å utvikle forståelse av lærers erfaringer fra elevsamtaler med barn i risiko i skolen. Fokus i oppgaven er lærerens egne opplevelser og erfaringer fra elevsamtalen og de mulighetene som ligger i dialogen med eleven. Spørsmålet om hvorvidt lærer tar elevens perspektiv for å fange inn elevens opplevelse av skolelivet står sentralt. Videre vektlegges det spesielle ved å være elev, og elevens muligheter til medbestemmelse.

Tangen (1998, 2006) har utviklet begrepet skolelivskvalitet. Begrepets formål er bl.a. sensitiverende gjennom å skulle gjøre forskere og lærere sensitive for hva som er viktig i skolelivet sett fra elevens ståsted. Begrepet, med sitt fokus på elevens subjektive opplevelse og forståelse av skolelivet kan bidra med nye perspektiver i studien om elevsamtalen og skape teoretisk forståelse for kvaliteter i dialogen mellom lærer og elev.

Til tross for økt fokus på kvalitet i opplæringen er begrepet skolelivskvalitet nesten ikke brukt i norsk utdannings- og skoleforskning, eller i annen faglitteratur på feltet eller i læreplandokumenter (Tangen, 2006, Tangen, Edvardsen, Kaarstein, 2007). Min undersøkelse kan forhåpentligvis bidra med ”sannsynliggjorte kunnskapsforslag” om elevsamtalen og dialogen mellom lærer og elev, og med det være nyttig for elever, lærere, skole og PP- tjeneste (Dalen, 2004).

1.3 Problemstilling

Følgende generelle problemstilling har ligget til grunn for oppgaven:

Hvilke erfaringer og refleksjoner har lærere fra elevsamtaler med barn i risiko?

I arbeid med problemstillingen ønsker jeg å fokusere på følgende spørsmål:

- I hvilken grad gir elevsamtalen muligheter for dialog mellom lærer og elev om elevens livsverden og skolelivskvalitet?

- Hvilke muligheter for elevmedvirkning åpner elevsamtalen og dialogen med lærer for?
- Hvordan ser lærer for seg den gode elevsamtale?

I det følgende utdypes forskningsspørsmålene. Intensjonene og rammen for elevsamtalen er at den skal være et ”redskap for å forstå, planlegge og tilrettelegge forhold rundt eleven som er av betydning for elevens utvikling og trivsel på skolen. Videre skal det være en samtale hvor begge parter er klar over hva det skal snakkes om og hva samtalen skal føre til” (Høigaard & Mathisen, 2002a). Elevsamtalen danner konteksten for møtet mellom lærer og elev. I dette ”møtet” ligger muligheter for en positiv utvikling med tiltro til egne muligheter og styrker, men også risiko for å føle seg mislykket, oppleve at en kommer til kort og føler seg lite verd. Lærer og elev er gjensidig avhengig av hverandre, samtidig som de skaper gjensidige forutsetninger for hverandre i samspillet. Bae (1992) bruker uttrykket ”relasjon som vågestykke”, og peker på at i kommunikasjonen deler barnet tanker og opplevelser i håp om å få seg selv tilbake på en OK måte.

Begrepene ”anerkjennelse” (Schibbye, 2002, 2004, 2005a) og ”skolelivskvalitet” (Tangen, 1998, 2006) kan bidra med nyttige teoretiske perspektiver på dette ”møtet”, fordi de rommer begge sider av relasjonen. Begrepene blir presentert i teorikapittelet. Anerkjennelse viser til noen væremåter som skaper gode relasjoner og gode samtaler, som gir muligheter for selvutvikling og autonomi. Begrepet kan bidra med nyttige perspektiver på lærers bidrag i dialogen. Lærers livsverden og elevens livsverden er forskjellige. Elev og lærer forstår, ser og opplever verden fra forskjellig perspektiv. Jeg har vært opptatt av om lærer i elevsamtalen klarer å fange inn elevens subjektive opplevelse av skolelivet, og hvordan dette virker inn på dialogen, lærers forståelse av eleven og elevens skolehverdag. Tangens (1998, 2006) begrep skolelivskvalitet er sensitiverende og bidrar med perspektiver som kan gi økt forståelse. Begrepet rommer fire dimensjoner som synes å være sentrale for elevers skolelivskvalitet:

Tidsdimensjonen, Kontroll over eget skoleliv, Relasjoner og Arbeidsdimensjonen.

Erickson og Schulz hevder at elevens interesser, virksomhet, læringserfaringer og

virkelighetsoppfatninger i liten grad blir etterspurt av lærerne fordi de sjelden blir satt i sentrum for forskning (Limstrand, 2006). Bidrar elevsamtalen med muligheter til medbestemmelse og innvirkning på egen skolehverdag? Opplever eleven seg som en aktør eller en brikke (Nygård, 2007)? Hvordan lærer ser for seg den gode elevsamtalen er også interessant.

1.4 Egen teoretisk forankring og bakgrunn

Jeg har min grunnutdanning som førskolelærer, og videreutdanning som spesialpedagog, fra en periode der et modernistisk, positivistisk grunnsyn preget utdanningen (Aadland, 2001). Arbeidserfaring, og videreutdanning i pedagogisk veiledning, familieterapi og systemisk praksis har bidratt med nye teoretiske perspektiver som har hatt betydning for meg både som fagperson og menneske. En løsningsfokusert tilnærming har økt fokuset på muligheter i møte med mennesker (Berg & Miller, 1996, de Shazer, 1997, Furman, 2004, Dejong & Berg, 2005).

1.5 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 i oppgaven omhandler skolepolitisk bakgrunn, teoretiske perspektiver samt empirisk forskning som har vist seg fruktbare for å tolke datamaterialet og belyse oppgavens problemstilling.

Kapittel 3, metodekapittelet omtaler hele forskningsprosessen, drøfter valg og avgjørelser, validitet og reliabilitet samt forskerrollen og egen førforståelse.

I kapittel 4 og 5 presenteres resultatene fra forskningsprosjektet gjennom et møte med lærerne på Eiken -, Asken -, Gran- og Bjerke skoler. Vi får møte tre typer praksis som ramme for deres erfaringer, samt samtaleerfaringer med ”barn i risiko”. Resultatene tolkes og drøftes i forhold til problemstillingene, og det pekes på noen pedagogiske implikasjoner.

2. Teoretisk, empirisk og skolepolitisk bakgrunn

Undersøkelsen har vært fenomenologisk og har tatt utgangspunkt i det empiriske materialet. Flere teoretiske perspektiver og empirisk forskning har vist seg anvendelige for å forstå materialet. I kapittelet presenteres:

- Forskrift til opplæringsloven § 3-4a
- Barn i risiko, et ressurs og mestringsorientert perspektiv
- Dialog og kommunikasjon
- Skolelivskvalitet
- En skole i utvikling

2.1 Forskrift til opplæringsloven § 3-4a

1.8.2007 kom det endringer i forskrift til opplæringsloven. Endringene er knyttet til vurdering, og gjelder tilbakemelding, rettledning og egenvurdering. I den nye forskriften står det at læreren skal ha jevnlig dialog med eleven om ”utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet”. § 3-4 gjelder nå bare vurdering uten karakterer i fag.

Vurderingen skal være beskrivende, si hvor eleven står i forhold til kompetansemåla i faga i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, samt dokumenteres. Siktemålet er at eleven på best måte skal kunne nå disse målene. Dialog om ”anna utvikling” er regulert i § 3-4a. Det er et tydelig skille mellom vurdering av elevens kompetanse i fag og elevens utvikling ”i lys av § 1-2 i opplæringsloven generell del og prinsipp for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet”. Vurdering uten karakter skal gis på barne- og ungdomstrinnet. Den omfatter en beskrivelse av hvor eleven står i forhold til ”kompetansemåla i faga i Læreplanverket” med det siktemål at eleven på best mulig måte skal kunne nå målene. Vurderingen skal kunne dokumenteres. § 3-4a tydeliggjør at læreren skal ha jevnlig dialog med eleven om anna utvikling.

§ 1-2 i opplæringslova omhandler formålet med opplæringen i grunnskolen (Stette, 2007). Det står blant annet at opplæringen skal legge et grunnlag for videre utdanning og for livslang læring, støtte opp under et felles kunnskaps- kultur – og verdigrunnlag og et høyt kompetansenivå i folket. Tilpasset opplæring i forhold til elevens evner og forutsetninger er en grunnpilar. Å skape gode samarbeidsformer mellom lærer og elev vektlegges.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) er forskrift, lovhjemlet i opplæringsloven og er forpliktende for grunnopplæringen. Kunnskapsløftet har fortsatt fokus på å utvikle en inkluderende skole for alle, en sterkere dreining fra det kollektive til det individuelle, med fokus på faglige prestasjoner og læringsstrategier, men også på læringsmiljø og psykososial utvikling. Alle skal møte utfordringer, mål å strekke seg etter, samtidig som de skal oppleve glede ved å mestre og å nå sine mål. Lærerens rolle er fortsatt todelt, knyttet til opplæring og oppdragelse. Læringsplakaten er ny og gir prinsipper for opplæringen som er forpliktende for skolen. Noen punkter fra læringsplakaten er aktuelle for studien.

- Skolen skal sikre at det fysiske og psykososiale læringsmiljøet fremmer, helse trivsel og læring (Oppl.l. kap.9a).
- Skolen skal legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/ lære kandidatene kan foreta bevisste valg og valg av utdanning og fremtidig arbeid (Oppl.l. § 1-2, forskrift kap.22 og læreplanverkets generelle del).
- Skolen skal stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse (Oppl.l. kap. 10).
- Skolen skal bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og forbilder for barn og unge (Læreplanverkets generelle del).

I Kunnskapsløftet er elevmedvirkning og eleven som aktiv deltager i beslutninger som gjelder egen og gruppas læring, fremhevet som positivt. Aktiv deltagelse gjør eleven mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring, samt kjennskap til egne evner og talenter gjennom arbeidet med fag. Kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser øker muligheten for medvirkning og evne til å ta bevisste valg.

2.2 Barn i risiko

I min undersøkelse har jeg brukt betegnelsen ” barn i risiko”. Betegnelsen ”barn i risiko” skal tolkes vidt, og viser til barn som etter lærers egen vurdering, kan være i en risikosone faglig og sosialt eller på annen måte. Dette kan for eksempel være barn som sliter med lærevansker, psykososiale vansker, blir mobbet/ mobber e.a. Dette ble formidlet i brev til ledelsen ved skolen med forespørsel om tillatelse til gjennomføring av prosjektet (vedlegg 1). Tilsvarende i informasjonsbrev til lærerne (vedlegg 2) og brev om temaene i forkant av intervjuet (vedlegg 3). Fokus i undersøkelsen var læreres erfaringer fra elevsamtaler med ” barn i risiko”, samt et mestrings - og ressursorientert perspektiv for å se på muligheter i dialogen mellom lærer og elev i elevsamtalen.

I Sosial - og helsedirektoratets veileder (2007) for psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene referer begrepet psykisk helse til utvikling av, og evne til å mestre hverdagens krav og ulike sider ved det å leve. Emosjonell utvikling, evne til å være fleksibel, samt utvikle og gå inn i sosiale relasjoner står sentralt. Bekymringer knyttet til barn og unge handler ofte om at en ser tegn på atferd eller endringer i atferd som vekker uro og usikkerhet. Sosial og helsedirektoratets veileder (2007) trekker frem noen generelle tegn som kan oppfattes som bekymringstegn hos barn. Barn kan trekke seg tilbake, bli passive og usynlige og gi uttrykk for at det er noe de ikke tør eller kan snakke om. Andre bekymringstegn kan være vansker med konsentrasjon, utagering og uro eller nedgang i prestasjoner. Noen barn kan oppfattes som triste, gledeløse, passive eller irritable. Psykiske vansker og lidelser kan oppstå hyppigere i enkelte grupper av barn og unge som kan defineres som risikogrupper. Denne studien knytter seg til ungdomsskoleelever som lærer bekymrer seg for, derfor er generelle bekymringstegn det som i første omgang vekker lærers oppmerksomhet, og derfor den mest hensiktsmessige tilnærmingen ut fra studiens fokus.

I veilederen er det presisert at bekymring må tas på alvor. Det er viktig å sette inn tiltak tidlig for å forebygge psykiske vansker, samt legge til rette for utvikling av god helse. I dette arbeidet er skolen og lærerne sentrale aktører for å fremme et godt

psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Skolehverdagen kan oppleves vanskelig for barn og unge med psykiske vansker og lidelser. Derfor er det viktig at skolen tar opp bekymringer både med barn og foreldre. Det skal være lett for foreldre å be om støtte og bistand (Sosial - og helsedirektoratets veileder, 2007).

I arbeid med barn som trenger hjelp har det etter hvert skjedd en perspektivendring, et paradigmeskifte, fra fokus på elendighet til mestring (Sommerschild, 1998).

Elendighetsperspektivet har hatt utgangspunkt i en bekymring for barn, der fokus har vært på problematferd, og en har lett etter årsaker både i barnet og i miljøet for så å henvise videre for utredning og terapi (Borge, 2005).

2.2.1 Et mestrings og ressursorientert perspektiv

Empowerment (Lassen, 2006) bygger på syv sentrale temaer, som gjennomsyres av tro på at vellykket rådgivning ikke består i å gi service, men å sette i gang utviklingsprosesser. Dunst, Trivette & Deal (1994) har gjennom flere års forskning innenfor tidlig intervensjon, familiearbeid, barnehage og skole identifisert underliggende strategier for effektiv rådgiving. Fokus er på å gi støtte som forløser egne ressurser og legger til rette for deltagelse og utvikling. Løsningsfokuset tilnærming, LØFT på norsk, (Langslet 1999, 2004, Dejong & Berg, 2005, Furman, 2004, Haaland, 2005) bygger på åtte grunnleggende antagelser med fokus på løsninger, jakt på unntak, ressurser og muligheter. Begge perspektivene bygger gode samarbeidsallianser, gjennom å løfte frem det som fungerer, fokusere på muligheter, gi oppmuntring og oppmerksomhet til atferd som kan være bestyrkende og føre til mestring. Høygaard og Mathisen (2002b) peker på Løft som en egnet veiledningsstrategi for lærere i en travel skolehverdag. Perspektivene kan bidra med et fokus som åpner for å se mestring og muligheter, samt "vekke elevens ressurser" i dialogen mellom lærer og elev i elevsamtalen.

2.3 Dialog og kommunikasjon

Dialog er en samtale mellom to eller flere personer der formålet er kontakt eller meningsutveksling mellom to parter (Lundby, 1971). Samtale eller dialog kan oversettes med ”gjennom ordene” (Kinge, 2006). Schibbye (2004) bruker betegnelsen gode og dårlige dialoger, når hun beskriver hvilke muligheter som ligger i samtalen, til å sette i gang utviklingsprosesser.

2.3.1 Gode og dårlige dialoger

To menneskesyn

Schibbye (2002,2004,2005a, 2005b) bygger sine antagelser om gode og dårlige dialoger på to grunnleggende forskjellige menneskesyn. Hun tar utgangspunkt i to grunnsyn som representerer ytterpunkter i forhold til teori og praksis. Grunnlaget for gode dialoger bygger på et subjekt – subjektsyn, mens dårlige dialoger bygger på et subjekt - objektsyn. Et subjekt – objektsyn bygger på ideen og antagelsen om at det finnes en objektiv virkelighet, og at mennesker påvirker hverandre utenfra. I en slik ramme blir barnet et objekt der grensene etableres utenfra og barnet begrenses. Gode råd, belønning, straff, definerings, resultater og konklusjoner kjennetegner en slik forståelse. Barn kan diagnostiseres, klassifiseres og atferden kan eventuelt predikeres. Språket blir rasjonelt, forklarende og medfører at klienten (her barnet) får mindre plass, og atferd og handlinger større plass. De fleste vil være enig i at vi ikke skal behandle hverandre som objekter, men et objektsyn ligger dypt forankret i vår kultur og i vårt tankemønster (Schibbye, 2002, 2004, 2005a, Andersen, 2002).

Et subjekt – subjektsyn bygger på andre antagelser og ideer både i synet på mennesket og menneskets eksistens. Schibbyes (2002, 2004, 2005a, 2005b) begrep dialektisk relasjonsforståelse bygger på et slikt subjekt - subjekt syn, og en ide om at hver enkelt menneske har sitt eget syn på seg selv. *”Individets rett til kunnskap om egen subjektive opplevelse er ukrenkelig”* (Schibbye, 2004, s.6). Å måtte ta hverandres perspektiv for å få tak på den andres opplevelse, tydeliggjør at det kun er den enkelte som kan *”vite hva han/ hun opplever”* (Schibbye, 2004, s.6).

Bidrag fra spedbarnsforskning

Teoretiske bidrag fra spedbarnsforskningen har hatt betydning for å tydeliggjøre kvaliteter i det samspill som anses som grunnleggende for anerkjennelse og utviklende prosesser i dialoger. Spedbarnsforskningen har gitt ny kunnskap om samspillet mellom mor og barn, vår oppfatning av relasjoner og hvordan tidlige erfaringer virker inn på senere relasjoner. Vi må kunne sette oss inn i den andres opplevelse, dele denne opplevelsen og skape det Stern (1991) kaller et ”intersubjektivt rom”, et opplevelsesfelleskap. Intersubjektivitet vil si lesing av hverandres tanker, følelser eller intensjoner, slik Stern, (2007 s. 23) beskriver det. Gjennom intersubjektiv deling fremmes selvforståelse. Gjennom slik selvforståelse får individet får bedre tak på egne opplevelser, samt mot til i større grad å holde på sin rett til egen opplevelse i møte med den andre (Schibbye 2002, 2004, 2005a). Winnicot fremhever at for å finne sitt eget selv, må barnet oppdage at andre har et ”uavhengig, avgrenset og subjektivt selv” (Schibbye, 2002). Den voksne må være et subjekt i form av å ha et separat senter for opplevelse. Dette for å skape muligheter for utvikling og endring i relasjonen til barnet. Vi må gi en opplevelse av at det finnes andre og likeverdige opplevelsesverdener Tilknytningsteori (Bowlby, 2006) bidrar med økt forståelse av ”den sikre base”, der samværet med moren eller nærmeste omsorgsperson danner utgangspunkt for spedbarnets undersøkelse og opplevelse av verden. Bowlby peker på at i denne relasjonen og dette samværet, ligger nøkkelen til forståelse av senere reaksjonsmønstre i nære relasjoner. Fra barndommen har vi med oss *indre arbeidsmodeller*; mer eller mindre skjulte indre modeller som styrer vår oppfatning av verden og vår forståelse av samværet med andre. Dette er modeller som kan være uartikulerte, slik at vi ikke er oss bevisst hvorfor vi handler, reagerer og føler som vi gjør.

Bidrag fra filosofi

Begrepet ”anerkjennelse” innebærer alltid gjensidig anerkjennelse, og inngår i Hegels dialektiske forståelse. Shibbye (2002, 2005a) peker på at anerkjennelse skaper muligheter for økt selvavgrensing og selvrefleksjon hos klienter. Dette er holdninger som en ønsker skal komme til uttrykk og virke i en gjensidig relasjon. Hun drøfter

anerkjennelse på tre nivåer. Det filosofiske nivået danner rammen om det teoretiske nivået, og det tredje nivået tydeliggjør hvordan filosofi og teori nedfelles i praksis. På et overordnet filosofisk nivå understrekes gjensidigheten i relasjonen og likeverd i dialektisk tankegang. Hegel hevder at *"en persons bevissthet blir til via den andres bevissthet"* (Schibbye, 2005a, s.96). Utvikling av egen bevissthet handler om å gjenkjenne den i den andre. Schibbye (2005a, s. 96) peker på at intersubjektivitet fanger opp kjernen i anerkjennelse på teorinivå, fordi ideen om *"dannelsen av selvstruktur gjennom affektiv innlevelse, deling og bekreftelse er inkludert"*.

Terapeutisk praksis viser seg ved væremåtene til terapeuten i møte med klienten, en anerkjennende terapeut henvender seg til refleksjonssiden eller subjektssiden og tar klientens perspektiv. Schibbye gjør et poeng av å si hva anerkjennelse ikke er, for å fremheve at dette ikke er en oppskrift eller teknikk. Anerkjennelse er noe man er; det representerer en *"levd måte å være sammen på"* (Schibbye, 2004, s.7) I anerkjennelse ligger erkjennelse, muligheter til endring og utvikling. Empati, innlevelse og bekreftelse er sentrale ideer som ligger til grunn for anerkjennelse. Rogers (2005) setter empatisk innlevelse, bekreftelse og akseptering i sentrum for sin terapi. Schibbye er opptatt av at teori, metateori og praksis påvirker hverandre gjensidig, er nyttig og utfyller hverandre.

"Ingredienser" i anerkjennelse

Anerkjennelse rommer væremåter som fremmer økt selvrefleksivitet og avgrensing; et bevisst forhold til egne følelser, opplevelser og reaksjoner, samt egenskapen til å skille tydelig mellom hva som er egne følelser og hva som er den andres.

Anerkjennelse består av ulike "ingredienser" som lytting, forståelse, aksept og bekreftelse. Disse henger sammen og viser til hverandre, derfor uttrykket "ingredienser".

Å lytte er en terapeutisk prosess, forskjellig fra det å høre (Schibbye, 2002, 2004, 2005a). I dialogen må vi være åpne, fokuserte, interesserte og tilstede med hele oss i øyeblikket. Det innebærer å innstille seg følelsesmessig, tone seg inn og prøve å oppfatte intensjoner og følelser som ligger bak ordene til den andre. Kroppsspråket

vårt kommuniserer, sender ut signaler, følger talen og formidler hvordan vi har det, også når ordene ikke strekker til. Det kreves tid og ro til å finne ord og utrykke seg. Å lytte uten fordommer krever at vi legger tilside vår forutinntatthet, slik at vurdering, definering og kontroll av hva den andre sier og gjør ikke stenger for kommunikasjon. Da blir dialogen fastlåst. Å lytte aktivt er krevende, fordi vi må tåle å komme følelsesmessig nær og dermed bli sårbare. Vi risikerer å måtte forandre på egne væremåter, og ta teori og praksis opp til ny vurdering.

Forståelse handler, slik Schibbye (2002, 2004, 2005a) beskriver det, om en indre forståelse og ikke en ytre forståelse. Indre forståelse innebærer å forstå og ta innover seg betydningen av den andres opplevelse, og at det kan handle om tap av selvaktelse. Dette krever at vi er bevisste og reflekterer over egne følelser, opplevelser og reaksjoner. Vi må klare å skille mellom vår egen opplevelse og den andres opplevelse. Samtidig må vi følelsesmessig ta inn over oss den andres opplevelse, og gjennom dette oppnå en emosjonell deling og et følelsesmessig fellesskap. På denne måten skaper vi intersubjektivitet (Stern, 1991, 2007). Forståelse er en forutsetning for det å kunne dele. For å kunne forstå innenfra må den voksne knytte kontakt til lignende opplevelser og følelser i eget selv, kjenne på følelsene slik de kjennes for den andre og dele opplevelsen. Å anerkjenne betyr ikke fravær av grenser og reaksjoner på barns atferd, men et både – og. Vi skal både reagere adekvat, og akseptere barnets følelser og opplevelser i situasjonen. En bevissthet om hva som er egne følelser og egne reaksjoner, og egenskapen til å kunne avgrense eget selv, blir dermed sentralt.

Aksept kommer til uttrykk gjennom at vi aksepterer følelser, opplevelser og intensjoner og lar dem være sanne for barnet. Vi bidrar til selvutvikling og positiv utvikling ved å unngå å dømme den andre moralsk; ikke vurdere, men tåle den andres følelse og være tolerant. Det åpner for å tørre, utforske seg selv, høre uten å gå i forsvar og tåle korrigering uten å føle seg kritisert. Intersubjektivitet og anerkjennelse er vanskelig i praksis, og det er lett å gjøre den andre til brikke (Nygård, 2007). Med gode intensjoner og tro på at vi vil og ”vet” best for den andre handler vi ut fra vår egen oppfatning og vår forståelse. Det er lett å misbruke innlevelse ved å stjele

opplevelsen fra den andre, eksempelvis gjennom å nedtone eller fokusere utenfor opplevelsen, å si at noe ikke var så farlig, eller at noen sikkert ikke mente det den andre oppfattet som problematisk.

Bekreftelse er å gi plass, gyldighet og autoritet til den andres opplevelse. Bekreftelse handler om gjensidighet og gjensidig bekreftelse. Det er i bekreftelsen av den andres opplevelse og ”matching” av denne opplevelsen at anerkjennelsen ligger. Bekreftelsen rammer inn hele dialogen og har økt betydning for bedring, selvrefleksivitet og selvavgrensing.

Undring henspeiler på dialogen, i betydningen terapeutisk undring. Webster beskriver den leksikalske betydningen av undring som å lure på, å se på i tankefull stillhet, å studere i stillhet og være i dype tanker (Schibbye, 2004, 2005b). Fokus i dialogen rettes mot klientens opplevelse og terapeuten oppmuntrer klienten til å delta i en relasjon. I denne relasjonen er det lov å være ”*lei seg, trist, sint, usikker, søkende og full av spørsmål uten svar*”. Ved å undre seg sammen i dialogen ligger muligheter til kunnskap. Når en i mindre grad er resultatrettet dukker kunnskap opp. Ved å undre seg i dialogen dempes tidstempoet, og en fordypelse i samspillet oppnås. En er i større grad tilstede, noe som gir muligheter for et opplevelsesrom hvor en kan oppnå forskjellige perspektiver på opplevelsen. Undring i dialogen skaper rom for utvikling, fordi det ikke nødvendigvis skal gis svar.

Terapeutisk allianse og arbeidsallianse gir et perspektiv på relasjonen og forholdet mellom terapeut og klient som kan være fruktbart. Schibbye (2002, s. 242) bruker begrepet ”allianse” med utgangspunkt i at psykoterapi dreier seg om felles arbeidsoppgaver. Allianse viser til en felles forståelse mellom klient og terapeut om hva terapien skal handle om. Viktig blir tilliten til terapeuten; en følelse hos klienten om at terapeuten er på deres side og ikke vil misbruke tilliten. Klienten inngår i en allianse om et erkjennelsesprosjekt. Det er terapeutens forståelse og aksept som skaper rom for å utvikle et samarbeid. Slik oppnås en holdning preget av anerkjennelse, samt et språk som henvender seg til den andre som subjekt.

2.3.2 Fem aksiomer om kommunikasjon

Watzlawick (1967) er kommunikasjonsteoretiker med utgangspunkt innenfor strategisk familieterapitradisjon. Han har vært knyttet til Mental Research Institute (MRI) i Palo Alto og har med utgangspunkt i Gregory Batsons ideer, bidratt til utvikling av kortidsterapi i dette miljøet (Hårtveit & Jensen 2002). Watzlawick (1967, 1996) har skrevet to av tidenes mest leste bøker innenfor familieterapifeltet: ”Pragmatics og Human Communication” og ”Changes”. Løsningsorientert terapi er en videreutvikling fra denne tradisjonen, jf. avsnitt 2.2.1 (Dejong & Berg, 2005). Boka ”Changes”, ”Forandring”, handler om prinsipper for hvordan problemer oppstår og løses (Watzlawick & Weakland & Fish, 1996). Et nøkkelord er ramme; en forståelse av at problemer kan oppstå når vanskeligheter oppfattes i en uhensiktsmessig ramme, kombinert med en bevissthet om de vansker som oppstår når en forsøker å løse problemet innenfor denne rammen. Den ”terapeutiske” oppgaven blir her å bryte rammen. I boka ”Pragmatics og Human Communication” (Watzlawick 1967, kapittel 2) presenteres fem tentative aksiomer eller grunnsetninger om kommunikasjon, som kan bidra til å forstå interaksjon mellom mennesker:

1. “One cannot not communicate.
2. Every communication has a content and a relationship aspect such that latter classifies the former and is therefore a metacommunication.
3. The relationship is contingent upon the punctuation of the communicational sequences between the communicants.
4. Human beings communicate both digitally and analogically. Digital language has a highly complex and powerful logical syntax but lacks adequate semantics in the field and relationship, while analogic language possesses the semantics but has no adequate syntacs for the unambiguous definition of the nature of relationships.
5. All communicational interchanges are either symmetrical or complementary, depending on whether they are based on equality or difference”.

Alt er kommunikasjon; å snu seg vekk, ikke svare, la være å gjøre det en blir bedt om, le, vise begeistring og så videre. I all kommunikasjon ligger minst to meldinger; en om innholdet eller forståelse knyttet til tema, og en om relasjonen for eksempel ”det er jeg som bestemmer, så du må gjøre som jeg sier”. Hvorvidt relasjonen er god eller

dårlig vil være avgjørende for hvordan et budskap oppfattes. Samtidig som relasjonserfaringer over tid er avgjørende for tolkningen av budskap. Schibbye henviser til Watzlawick når hun peker på det metabudskapet som følger kommunikasjonen (Schibbye, 2002 s.106). I enhver samtale er det mye informasjon og valg knyttet til fokus. Velger vi et positivt eller et negativt fokus? Leter vi etter muligheter eller begrensninger? Den digitale kommunikasjonen handler om ordene, det vi sier. Den er rasjonell og logisk. Den analoge kommunikasjon som skjer parallelt med og implisitt i ordene gjennom kroppsspråk, pust, tonefall og fakter er med på å gi oss holdepunkter og påvirker vår tolking og forståelsesramme. Den gir mening til konteksten, og er mangetydig. Relasjonen bestemmer tolkingen, og den kan alltid gjøres annerledes. Det analoge nivået kan være fruktbart i forståelsen av taus eller uartikulert kunnskap. Det er to hovedtyper interaksjon, symmetrisk og komplementær. Det viser seg i samtalen ved at partene prøver å ligne på hverandre og fort havne i et konkurranseforhold om å være best, mest sliten o.s.v. (symmetrisk interaksjon). Eller partene utfyller hverandre, de har hver sine funksjoner, funksjonene blir verdsatt forskjellig og tillagt makt, (komplementær interaksjon). For eksempel har lærer og elev ulike funksjoner og lærerrollen er tillagt mest makt.

2.3.3 En ide fra et narrativt perspektiv

Bruners fokus på meningsbegrepet og hans ide om at mening alltid er formulert i narrativer, fortellinger og beretninger bidrar til et narrativt perspektiv (White, 2006). Den narrative terapis ide bygger på at bare en liten del av våre handlinger er med i den dominerende historien, den som vi forteller om oss selv. Det finnes mange tilsynelatende trivielle små handlinger som har unndratt seg den tynne konklusjonen, til den dominerende fortellingen. I enhver liten handling ligger kimen til en ny historie, en alternativ fortelling (White, 2006, Lundby, 2000).

2.4 Skolelivskvalitet

Begrepet skolelivskvalitet er utviklet av Tangen (1998) i forbindelse med hennes doktorgrad: *”Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole”*. Brukt i en faglig sammenheng vil skolelivskvalitet ha en positiv og en negativ side, og romme hele spekteret fra den beste (høyeste) til den dårligste (laveste) skolelivskvalitet (Tangen, 1998). Den subjektive og den objektive dimensjonen ivaretar og tydeliggjør ulike aspekter ved elevens skoleliv. I den subjektive dimensjonen ligger det å *”være elev”*; elevens subjektive opplevelse av det særegne ved skolelivet. Den objektive siden omhandler skolen som organisasjon, samt de vilkår som skolen tilbyr barn og ungdom. De fire dimensjonene i skolelivskvalitetsbegrepet kan hver for seg bidra med teoretisk forståelse av elevens skoleliv og presenteres nedenfor. Erfaringstema fra kvalitative undersøkelser som får frem *”levd erfaring”* fra elevers møte med videregående skole, samt skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD bidrar til en utvidet forståelse av skolelivskvalitet sett fra elevens perspektiv (Tangen, 1998, Tangen & Edvardsen & Kaarstein, 2007).

Tidsdimensjonen– fortid, nåtid og fremtid

Tidsdimensjonen; vår opplevelse av fortid, nåtid og fremtid, er en grunnleggende dimensjon i alle menneskers liv. Tangen (1998, 2006) peker i sin studie på at det er tett sammenheng mellom elevens *erfaringer* (fortid), hvordan de *har det* (nåtid), og *forventninger* til livet fremover (framtid) sett fra elevens perspektiv. Fremtids, og her og nå dimensjonene synes å henge uløselig sammen, slik at en god skolehverdag gir tro på fremtiden, mens en negativ skolehverdag skaper bekymring og lave forventninger. All tolking foregår *”her og nå”*, noe som er en eksistensiell betingelse. Erfaringstema som Tangen (1998) trekker frem er *”bekymring for morgendagen”* og *”forventning til morgendagen”* hvor *”morgendagen”* innebærer både et kortsiktig og et langsiktig perspektiv. Tangen, Edvardsen, Kaarstein (2007) peker på at barn med diagnosen ADHD lever mer i *”nået”* enn det som er vanlig, og er sårbare. Overganger og skifte av aktivitet kan lett føre til at disse barna blir overveldet av følelser fordi de ikke så lett ser sammenhenger eller får oversikt ved endring av situasjoner. Dette

stiller skolen overfor særlige utfordringer. For barn som har vansker med tidsbegrepet, vil alltid klokken være ”nå”, slik at de ofte er uforberedt og føler seg overrasket (Iglum, 2004). Reaksjonsmønstre på slike opplevelser kan være angst, usikkerhet eller sinne og frustrasjon (Iglum, 2004, Greene, 2005).

Kontroll over eget skoleliv - mestring

Bandura bidrar med teoretiske perspektiver til denne dimensjonen (Tangen, 1998, 2006). Begrepet ”self-efficacy belief” omhandler menneskets tro på egne muligheter og forventninger om å mestre, og er grunnleggende for barns utvikling og læring. Tidligere mestringserfaringer (mastery experience) er en av kildene til self-efficacy. I Kaarsteins (2005) studie om jenter med diagnosen ADHD kommer det frem at tidligere skoleerfaringer ”*kunne arte seg som en vond spiral der egen forventning om mestring gradvis ble redusert gjennom vekselvirkning mellom mangel på mestringserfaring og nedvurdering*”. Tangen, Edvardsen og Kaarstein (2007) peker på at lærerne ikke har overbevist jentene om at de kan klare oppgavene, ”*verbal persuasion*” har ikke vært tilstede. Overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole har vært positiv, og ført til økt opplevelse av mestring og kontroll. Disse positive erfaringene knyttet jentene til en god relasjon til lærer, samt opplevelse av anerkjennelse. Egne vurderinger av erfaringer med innsats, utholdenhet, angst og stress ligger bak forventninger om å mestre eller mislykkes (Tangen, 1998, 2006). Iselin, en jente fra Edvardsens (2005) studie synes ”*å ha kommet inn i en destruktiv spiral som innebærer en gjensidig forsterkning mellom negativ faglig selvoppfatning og evne til å prestere, mestre og utvikle kompetanse*”. Sett fra dette perspektivet kan omgivelsene tolkes som truende og farlige, samtidig som en ser på seg selv som sårbar på grunn av manglende forventning om å mestre, kombinert med en opplevelse av stress (Tangen, Edvardsen og Kaarstein, 2007). Reduksjon av skolelivskvaliteten blir et resultat av stadig opplevelse av manglende kontroll og nederlag.

Relasjoner, anerkjennelse og allianser

Tangen (1998, 2006) peker på at det kan være vanskelig å forklare god livskvalitet ved ensidig å se på ytre- eller indre faktorer. Dette handler om ytre faktorer som

støttende foreldre, gode venner eller hjelpsomme lærere, eller indre faktorer som personlighet. Et søkelys mot virkningen av gjensidig interaksjon; hvorvidt man gjør hverandre til objekt eller brikke, kan være vel så fruktbart både teoretisk og praktisk (Nygård, 2007). Dialektisk relasjonsforståelse (Scibbye, 2002, 2004, 2005a, 2005b) bidrar med teoretiske perspektiver, spesielt gjennom fokus på anerkjennelse og ”terapeutisk allianse”, jf. avsnitt 2.3.1. I en skolekontekst vil lærer kunne bli en alliert, gjennom at det inngås en arbeidsallianse eller opplæringsallianse mellom lærer og elev (Tangen, 1998, 2006). Tangen (1998) peker i sin undersøkelse på at forholdet til lærere og medelever er viktig, og at lærers interesse og vennlighet betyr mye for eleven. Interessant i Kaarstein (2005) sin studie er at jentene peker på det samme, men tydeliggjør at *”det er forskjell på at lærerne yter noe ekstra og at de gir særbehandling”*. Resultatet av denne forskjellen blir en opplevelse av stigmatisering og en følelse av å være annerledes. Kvalitative studier fra klasserommet har pekt på at små nyanser i lærers språk og oppførsel kan ha avgjørende betydning for elevens opplevelse av skolehverdagen og få innvirkning både på elevens holdninger og handlinger (Tangen 1998, 2006, Hundeide, 2001, Damsgaard, 2007). I en opplærings eller arbeidsallianse mellom lærer og elev ligger det å ha felles mål, samt at lærer forsvarer eleven mot nedverdiggende behandling eller faglige nederlag.

Lek, skapende krefter og arbeid

Arbeidsdimensjonen rommer både positive og negative verdier sett med elevens øyne. Tangen (1998, 2006) peker på at å betrakte elevens erfaringer med skolens faglige innhold som elevens arbeid (jobb) kan være en nøkkel til å forstå elevens erfarte læreplan (Gunnestad, 1992). Skolen må fokusere på innhold og arbeidsmåter, og se på hvilke muligheter de tilbyr eleven til å gjøre noe som fra elevens perspektiv, har verdi. Fra sin undersøkelse i videregående skole peker Tangen (1998, 2006) på at det *”å få holde på med noe ordentlig”*, ble tillagt positiv verdi. Her kan læring være et element. Skolearbeidet ble oppfattet som meningsfylt når det gjorde en forskjell, f.eks. å ha oppnådd en bedre karakter, eller laget noe nyttig brukbart eller vakkert. Det er viktig å være bevisst at variasjonen mellom elevene i oppfatningen av hva som gir mening er stor. Når elevene opplever det de holder på med som useriøst, rotete, planløst eller

uforutsigbart får dette en negativ verdi. Med et slikt bakteppe vil lærers signaler til eleven påvirke elevens oppfatning av om arbeidet er viktig, og kan forringe elevens skolelivskvalitet vesentlig. Negative erfaringer vil påvirke både arbeidsdimensjonen og relasjonsdimensjonen. Edvardsen (2005) har bidratt til at arbeidsdimensjonen er utvidet til å gjelde lek og skapende krefter.

2.5 En skole i utvikling

Limstrand (2006) peker i sin bok: "Elevsamtalen", på at samtalen i grunnskolen har ulike betegnelser avhengig av innhold og funksjon. Elevsamtalen defineres som en kombinasjon av utviklingssamtale og medarbeidersamtale. Fokus i samtalen er på fag – og miljø, og samtalen har både et utviklings - og veiledningsaspekt. Reisby (1992) definerer denne type samtaler som en dialog mellom lærer og elev, eller med en gruppe elever med fokus på gjensidighet. Formålet med samtalen er å utvikle kunnskap, verdier og oppfatninger, samt å styrke elevens selvverdsfølelse, utvikling og muligheter. I gruppesamtaler blir lærers vurderinger supplert av kameratvurderinger. I et trygt fellesskap kan dette styrke den enkelte elevs autonomi.

Limstrand (2004, 2006) beskriver to prosjekter med systematiske elevsamtaler i Salten og Steigen. Salten prosjektet ble gjennomført ved en ungdomsskole i Nordland fylke i tidsperioden 1996 – 98. Resultatene viste at to samtaler i året var for lite til å ivareta kontinuiteten i elevens utvikling, ble for lite forpliktende og var vanskelig å følge opp. Problemstillinger for videre forskning var knyttet til elevenes manglende tillit til lærerne og skolens løsningsstrategier, samt evne til å lytte til elevens forslag.

Steigen prosjektet, 2002 – 2004, (Limstrand, 2004, 2006) ble utvidet til syv elevsamtaler i året, hvor samtalene var knyttet opp mot periodeplaner på fire – fem uker. Elevsamtalen tok 10-12 minutter. Perioden tok utgangspunkt i indikatorer for de sju mennesketypene i Læreplanverket for den 10-årige Grunnskolen (L 97), basert på sosiale og generelle mål ut fra læreplanens generelle del. Samtalen var tredelt med en miljødel, en fagdel og en vurderingsdel. Erfaringer fra dette prosjektet var at flere

samtaler gjennom hele skoleåret gav resultater. Spørreundersøkelser og samtaleintervju viste at nærmere halvparten av elevene mente at elevsamtalen hadde påvirket skolehverdagen deres positivt. Endringen var knyttet til tema som: ”arbeider bedre”, ”mindre mobbing og erting”, ”oppførselen var blitt roligere” og ”forholdet til venner”. Med få unntak var elevene fornøyd med det nye samtalemønsteret. Elevene fikk tillit til lærerne og opplevde at lærerne gav av seg selv (Limstrand, 2004, 2006).

Plansamtalen er et forskningsprosjekt, gjennomført på barnetrinnet i Hedmark i perioden 2002-2005. Den er en ”ny pedagogisk sjanger”, en videreutvikling av elevsamtalen, som har fått innpass i norsk skole på kort tid (Sjøbakken, 2004).

Benevnelsen, plansamtalen, brukes om samtalen rundt ukeplaner og halvårsplaner, og gjennomføres annen hver uke med en varighet på 20 minutter. Planboka danner et felles fokus for lærer og elev, og dialogen er både muntlig og skriftlig. Elev og lærers vurderinger utvikles gjennom dialogen og skrives inn i planboka, samt at det utvikles nye mål for neste periode. Boka har fungert som bindeledd mellom hjem og skole (Sjøbakken, 2004). Resultatene viste at plansamtalen gav bedre kontinuitet, og dermed skapte nærhet og forståelse mellom elev og lærer og sikret bedre faglig og personlig oppfølging. Plansamtalen som verktøy innebærer større forpliktelse, og det har ført til god innvirkning på elevens motivasjon, læring, skole og hjemmearbeid. Spesielt lærerikt var samtalen rundt samtalen, inkludert bruk av videoopptak, som skapte økt bevissthet om kommunikasjonen mellom lærer og elev. Utfordringer videre fokuserer på *strategier for å variere innholdet* i plansamtalen, drøfting om *bruk av tidsressursen og turtaking i dialogen* mellom lærer og elev. Et økt fokus på at eleven får slippe mer til, samt på *elevens forutsetning* ut fra kognitiv teori og empiri for planlegging av egen læring (Sjøbakken, 2004). Karmøy kommune (2006) har innført veiledningssamtaler knyttet opp mot elevens arbeid over en periode.

Veiledningssamtalen har vist seg å være et nyttig redskap for skoler som bruker arbeidsplan og studietimer.

Steigen prosjektet og plansamtalen i Hedmark er forskningsprosjekt som er gjennomført i samarbeid med Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Bodø.

Høgskolene har inngått forskende partnerskap med henholdsvis et oppvekstsenter på barnetrinnet og en kombinert sentralskole på ungdomstrinnet (Limstrand & Sjøbakken, 2004). Sjøbakken (2006) har gode erfaringer med forskende partnerskap som strategi for kompetanseutvikling i skolen. I et forskende partnerskap bidrar både lærer og forsker, man går sammen om å studere materialet, men samtidig med ”forskjellige briller” og leter etter svar og konstruerer nye spørsmål underveis. Bjørnsrud mener en slik modell kan være nyttig både for å utvikle kompetanse og teori (Sjøbakken, 2006).

Damsgaard og Eftedal bad høsten 2006 100 elever i ungdomsskolen og 50 elever i videregående skole om å lage en tekst om ”En god lærer” (Damsgaard, 2007). Flere av elevene i denne undersøkelsen fremhever elevsamtaler som en god måte å få kontakt med læreren på. Lærers rolle som profesjonell yrkesutøver og bevissthet om hva som ligger i rollen fremheves som en kontinuerlig utfordring både for den enkelte lærer og skolen.

Grepperud peker på senere års elevbeskrivelser med fokus på at mye tid i ungdomsskolen går med til å takle en pålagt meningsløshet og kjedsomhet (Limstrand, 2006). I Barneombudets (1999) høring viste elevene misnøye knyttet til kjedsomhet, materielt forfall, avmakt og en opplevelse av å være prisdømt læreren. Analysen av elevundersøkelsen 2006 (Furre et al. 2006) viser at mange elever kjeder seg på skolen og at skoledagen i liten grad oppleves som meningsfull. Elevene vil ha større innvirkning på eget læringsmiljø, både på hva de skal lære og hvordan de skal lære. Analysen av elevundersøkelsen 2007 har fått tittelen ”De viktige få” og påpeker at noen elever strever, ikke opplever seg verdsatt og inkludert i skolens fellesskap, samt at læringsutbyttet deres blir for dårlig (Danielsen & Skaar & Skaalvik, 2007). 18 prosent av elevene på ungdomstrinnet har hatt tre eller flere utviklingssamtaler med kontaktlæreren i løpet av året. Cirka 70 prosent av elevene har hatt en til to slike samtaler. Nytteverdien av elevsamtalen fremheves som stor, eller svært stor, hos nær halvparten av elevene, mens ca. 1/3 opplever at den er nyttig i noen grad. Til tross for de siste årenes innsats mot mobbing viser elevundersøkelsen at det fortsatt er tre

prosent som svarer at de mobbes ukentlig. Resultatene er sammenfallende med elevundersøkelsen i 2005 og 2006 for denne gruppen. Elevene har krav på et trygt skolemiljø og skoleeier må legge til rette for dette. Kun 23 prosent av elevene svarer at læreren oppmuntrer dem til å være med og bestemme hvordan de skal jobbe i fagene.

Nordahl (2002) påviser en klar sammenheng mellom elevens relasjon til læreren og synet på skolen knyttet til elevens opplevelse av undervisningen, trivsel og den atferden de viser på skolen. Pedagogiske konsekvenser av slike forskningsfunn bør være at lærer må fokusere på å bygge opp og videreutvikle gode relasjoner til elevene i klassen. Alle de nevnte forskningsprosjektene peker på en lærerrolle og elevrolle som er i stadig endring og utvikling, der fokus beveger seg mot et relasjonsorientert perspektiv (Limstrand & Sjøbakken, 2004, Sjøbakken, 2006 Damsgaard, 2007).

I sin doktorgradsavhandling undersøker Thuen (2007) sammenhenger mellom elevenes opplevelse av læringsmiljøet, deres mestringsstiler og sosiale og emosjonelle problem. Inkludert i undersøkelsen som et mål på individuelle forhold, er mestring av skolerelatert stress. Undersøkelsen bygger på fire studier, hvor det i den siste studien ble benyttet data fra et intervensjonsprosjekt på en ungdomsskole med 350 elever. Resultatene viste at selvrapporterte sosiale og emosjonelle vansker henger sammen med den måten elevene vanligvis takler akademisk og sosialt stress på skolen. Mestringsstiler som ansees som mindre effektive, som aggressiv mestring og selvklandering var hyppig brukt. Resultatene viste at læringsmiljøet har en unik effekt på elevens sosiale og emosjonelle vansker. Emosjonell støtte fra lærer og opplevd mening med skolearbeidet fremstår som viktige faktorer. Resultatene tyder på at lærerne ”be - handler” de ulike elevene i en og samme klasse forskjellig. Hver elev opplever sitt unike læringsmiljø, og variasjonene i disse ”individuelle” læringsmiljøene bidrar til sosiale og emosjonelle vansker. Hver tredje elev på ungdomstrinnet synes de får for lite emosjonell støtte fra læreren. 25 prosent av elevene på det 9. trinnet sliter med å finne mening i skolearbeidet (Bru & Thuen, 2008).

Lund (2004, 2006, 2008) peker i sin ferske doktorgradsavhandling på at fem til åtte prosent av alle skolebarn er så stille og tilbaketrukket at de lider faglig eller sosialt. Hun hevder at dette blir et atferdsproblem like omfattende og alvorlig som utagerende atferd. Studien viste at disse barna fikk lite hjelp sammenlignet med barn med utagerende atferd. Barn med innagerende atferd skjuler ofte problemer som de trenger bistand til å løse. Skolen kan være til støtte for disse barna. Det kan handle om mobbing, psykiske problemer eller vansker i familien. Konsekvenser kan være utvikling av psykiske problemer, ensomhet eller vansker i familien.

2.6 Oppsummering av teoretisk, empirisk og skolepolitisk bakgrunn.

Begrepe anerkjennelse (Schibbye, 2002, 2004, 2005a, 2005b) og skolelivskvalitet (Tangen, 1998, 2006) fanger opp ulike sider ved dialogen mellom lærer og elev og bidrar med nyttige teoretiske perspektiver for å belyse oppgavens problemstilling og underspørsmål. Skolelivskvalitetsbegrepet (1998, 2006.) er sensitiverende og bidrar med erfaringstemaer fra kvalitativ forskning. Erfaringstemaene fokuserer på ”levd skoleerfaring” og kan gjennom det bringe inn elevens stemme. Begrepets objektive dimensjon bidrar med perspektiver på de kår som skolen tilbyr eleven, samt skolen som organisasjon. Watzlawick (1967, 1996) bidrar med forståelse for hva som skjer i kommunikasjonen mellom lærer og elev. Empiri viser at elevsamtalen som en ramme for dialogen med lærer har vært i stadig utvikling. Forskningsprosjekter og forskningsresultater er nyttige for studien, og kan bidra med forståelse for den praksis som har utviklet seg i skolen. Doktorgradene til Thuen (2007) og Lund (2008) har fokus på barn som det i Sosial - og helsedirektoratets veileder (2007) knyttes bekymring til. En ide fra et narrativt perspektiv peker på at det finnes flere parallelle historier som kan fortelles. I en skolekontekst finnes det muligheter til å bidra med en alternativ historie.

3. Metode

“Veien til målet ” er den opprinnelige betydningen av ordet metode (Kvale, 2007). I dette kapittelet vil mine metodiske refleksjoner knyttet til analyser og tolkninger gjennom alle trinn i forskningsprosessen bli beskrevet og forsøkt gjort eksplisitt. Min hensikt er å gjøre det mulig for leseren å følge prosessen, stille kritiske spørsmål og bedømme valg og vurderinger knyttet både til resultatene av undersøkelsen og til det metodiske arbeidet i løpet av forskningsprosessen. Vurderingene vil bli drøftet fortløpende. Til slutt i kapittelet inntas et kritisk blikk på eget arbeid.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Formålet med denne studien var å utvikle forståelse av lærers erfaringer og refleksjoner fra elevsamtaler med barn i risiko. Følgende overordnede problemstilling dannet utgangspunkt for undersøkelsen: *Hvilke erfaringer og refleksjoner har lærere fra elevsamtaler med barn i risiko?*

Kvale understreker (2007) at formål og problemstilling må være styrende for valg av forskningstilnærming. Kvalitativ metode med intervju og dokumenter ble valgt for å oppnå et innenfra perspektiv, få tak i det unike i lærers erfaringer, og mulighet til å gå i dybden i intervjuene og i analysen. Valg av forskningsintervju, som metode, gav mulighet til å skaffe seg kunnskaper om lærers livsverden ved å stille spørsmål. Begrepet ”livsverden” er knyttet til filosofen Edmund Husserl og fenomenologisk tradisjon. ”Livsverden” omfatter personers kulturelle viten, sosiale normer og individuelle ferdigheter (Wormnæs, 1993). Min forståelse og oppfatning av lærers opplevelser og erfaringer fra elevsamtaler med barn i risiko i skolen ble utforsket i dialogen, i språket og i samhandling med lærerne. Heidegger vektlegger at språket er konstituerende for vår forståelse (Wormnes 1993). En styrke ved valg av det kvalitative forskningsintervjuet var også muligheten til å stille oppklarende spørsmål underveis i samtalen. I denne prosessen fikk jeg undersøkt om min forståelse stemte

med lærers oppfatning og erfaringer fra elevsamtaler med barn i risiko, samt informasjon om praksis på skolen. Valg av en fenomenologisk forskningstilnærming ivaretok fokuset på opplevelsesdimensjonen og ønsket om å forstå lærers livsverden, lærers subjektive opplevelser, personlige erfaringer og refleksjoner knyttet til disse erfaringene. Metodevalget begrunnes i ønsket om å forstå og formidle lærers stemme om elevsamtaler med barn i risiko. Kildegransking kan gi informasjon om elevsamtalen, utvide forståelsen av fenomenet og styrke studiens kvalitet (Kjeldstadli, 1999). Derfor ble dokumenter om elevsamtalen innhentet fra hver skole, avsnitt 3.4.

3.2 Utvalg

3.2.1 Utvalgskriterier

I forberedelsene til prosjektet kontaktet jeg et PP – kontor og administrasjon ved en skole. Flere skoler i dette området hadde deltatt i prosjekter med fokus på etablering av klasseledelse, elevsamtalen og endring av negative trender i skolen. Fokus på elevsamtalen og voksenrollen hadde ført til at flere skoler prøvde ut jevnlige elevsamtaler på det åttende trinnet. En tidligere medstudent ble kontaktet, for å høre om det var interesse for elevsamtalen ved hennes skole. Hun formidlet at på deres skole sto *”læringssamtalen”* i fokus. *”Læringssamtalen”* var, slik jeg oppfattet henne, elevsamtaler i mindre grupper med fokus på faglig utvikling. Dalen (2004) kaller dette å *”spane feltet”*. I Limstrands (2006) bok om elevsamtalen hadde jeg lest at Reisby (1992) anbefalte oppfølging av utviklingssamtalen i mindre grupper, men jeg hadde ikke hørt om skoler som praktiserte dette. I planlegging av prosjektet ble et kriteriebasert utvalg på seks til åtte informanter fra fire forskjellige kommuner, to lærere fra hver skole, vurdert som hensiktsmessig. Dette gav bredde i utvalget, og tilgang på informasjon om lærernes praksis med elevsamtalen i flere kommuner (Holter, 2002). Uformell kontakt med skolesjefer og rektorer ble vurdert som hensiktsmessig for å få tilgang til informanter. Kommuner i østlandsområdet er valgt

for gjennomføring av studien. Rektor ble bedt om å utpeke mulige informanter fra sin skole, med utgangspunkt i følgende kriterier for utvalget:

- Kontaktlærere på ungdomsskolen, åttende trinnet.
- Erfaring fra samtale med elever i risiko og interesse for elevsamtalen.
- En mannlig og en kvinnelig lærer ved hver skole, dersom dette er mulig.
- Kontaktlærere som ikke jeg har vært veileder for (se nedenfor).

3.2.2 Reelt utvalg.

Skolesjefer og rektorer ble først kontaktet uformelt på telefon, informert kort om prosjektet, formålet med undersøkelsen og gjort til “døråpner” for prosjektet. Det ble informert om kjennskap til at skolene hadde lærere med erfaring og interesse for temaet, som jeg ønsket å belyse. En rektor formidlet at *læringssamtalen* var prioritert på deres skole. I etterkant ble det tatt formell kontakt med brev til hver skole med forespørsel om tillatelse til gjennomføring av prosjektet, samt tilgang til eventuelle dokumenter om elevsamtalen fra skolen (vedlegg 1). Videre ble det vedlagt informasjonsbrev til to lærere med forespørsel om å delta i intervju om elevsamtaler med barn i risiko, samt samtykkeerklæring og frankerte konvolutter (vedlegg 2). Følgende informasjon om kriteriene for utvalget ble gitt i brevene. Lærerne skulle være kontaktlærere, undervise på åttende trinnet og representere begge kjønn. Fortrinnsvis lærere som var interessert i elevsamtalen og hadde erfaring fra samtaler med barn i risiko. Et av kriteriene fokuserte på veilederrollen, fordi deler av undersøkelsen ble planlagt gjennomført i områder der jeg hadde arbeidet. Kravet om uavhengighet i forhold til informantene ble på denne måten innfridd (NESH, 2006).

Skolens ledelse ble også informert om at det var sendt inn meldeskjema om studien hos Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD), som kontrollerer at personvernet blir ivaretatt. Det ble tatt telefonkontakt med NSD knyttet til saksbehandlingstiden. Dette var nødvendig for å holde tidsrammen for gjennomføring av intervjuene. Rektorene ble forespurt om de kunne rekruttere informanter med utgangspunkt i de oppgitte kriteriene. Jeg fikk positiv tilbakemelding

fra skolene, samt skriftlig samtykke fra åtte lærere. Jeg hadde ikke vært veileder for noen av disse lærerne. Resultatet ble et reelt utvalg på åtte informanter, fra skoler i østlandsområdet, alle kontaktlærere på det åttende trinnet. Utvalget består av to mannlige og seks kvinnelige lærere i aldersgruppen 30 til 55 år (Vedlegg 4). To lærere fra hver skole. Skolene har fått fiktive navn; Eiken skole, Asken skole, Gran skole og Bjerke skole.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

3.3.1 Guide

I arbeidet med intervjuguiden har jeg tatt utgangspunkt både i studiens overordnede problemstilling og underliggende spørsmål for å kunne sette søkelyset på sentrale tema i intervjuet. Kallebergs (2002) artikkel om ”Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog” var nyttig i arbeidet med spørsmålsstilling og spesifisering av spørsmål knyttet til prosjektet om elevsamtalen. Møte med Tangens (1998, 2006) begrep, ”skolelivskvalitet”, åpnet nye perspektiver på det å være elev og ble nyttig i spesifiseringen av spørsmål. Schibbyes (2002, 2004, 2005a) begrep ”anerkjennelse”, og væremåter som kjennetegnet en slik holdning i møte med mennesker, og fokuset på hva som skaper gode dialoger bidro og med sentrale teoretiske perspektiver. Valg av et semistrukturert intervju sikret at emner som var sentrale for problemstillingen, ble berørt i løpet av samtalen (Dalen, 2004). Arbeidet med intervjuguiden har vært en læringsprosess som har resultert i to intervjuguider og et stolpemanus til bruk i intervjusituasjonen. Kvale (2007) hevder at det kan være nyttig å lage to intervjuguider, en som inneholder prosjektets viktigste tematiske forskningsspørsmål, samt en guide som inneholder spørsmålene som skal stilles i intervjuet. I den første intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i studiens problemstilling og arbeidet med spørsmål til de ulike temaene. Dette gav muligheter til refleksjon, skape økt kunnskap og innsikt i de ulike temaene som stod sentralt i prosjektet om elevsamtalen (vedlegg, 5). Den andre intervjuguiden tok utgangspunkt i lærers

hverdag på skolen med fokus på elevsamtalen, og gjennomføring av elevsamtaler med barn i risiko i skolen. Intervjuguiden bestod av åpne spørsmål som ga rom for å beskrive eksempler, opplevelser, erfaringer og refleksjoner (vedlegg, 6). Spørsmålene i guiden var formulert med sikte på å skape en positiv interaksjon, få samtalen til å gli og motivere lærerne fritt til å fortelle om sine erfaringer og opplevelser. Både en tematisk og dynamisk dimensjon var vektlagt, for å skape kunnskap om elevsamtalen og en god interaksjon i intervjusituasjonen (Kvale, 2007). Et brev med informasjon om gjennomføring av intervjuet, spørsmål om faktaopplysninger og temaene i samtalen ble sendt til lærerne i forkant av intervjuet (vedlegg, 3). Stolpemanus med stikkord, som en huskeliste til bruk i intervjusituasjonen var nyttig og en støtte (vedlegg, 7).

3.3.2 Prøveintervju

To prøveintervju ble gjennomført for å få erfaring med nytt, ukjent teknisk utstyr og tidsbruk. Et prøveintervju ble gjennomført med en kjent voksen som hadde lang erfaring som kontaktlærer på ungdomsskolen, i et annet geografisk område. Brev til lærerne med informasjon om intervjuet og temaene fikk ut i fra dette sin endelige form (vedlegg, 3). Informanten til det andre prøveintervjuet ble rekruttert på samme måte som informantene i utvalget og fylte kriteriene. Dermed fungerte intervjuet som ”en prøve” på utfordringen i intervjusituasjonen. Læreren, hadde bare vært kontaktlærer i et år, men hadde noen års praksis fra skolen. Dialogen i etterkant, om selve intervjusituasjonen og guiden gav viktige tilbakemeldinger. Informant nummer to ønsket mer konkrete, eksakte spørsmål. Guiden ble likevel ikke endret, fordi min erfaring med bruk av guiden var at den gav detaljerte beskrivelser.

3.3.3 Forberedelser til intervjuene

Mitt første møte med informantene var ved kontakt på telefon. Jeg var bevisst på å skape en god tone, takket for positiv respons og vilje til å dele erfaringer. Formålet med samtalen var å få avtalt tidspunkt, sted for intervjuet og gi informasjon. Jeg

fortalte at intervjuet ville bli lagt opp som en samtale, og avtalte at temaene for intervjuet samt spørsmål om faktaopplysninger ville bli sendt i forkant (vedlegg, 3). Lærerne ble informert om at forberedelse ikke var forventet. En lærer ønsket imidlertid å få guiden i forkant, hvilket det var gitt tilbud om i informasjonsbrevet til lærer. Dette gjorde at jeg valgte å sende temaene til alle informantene i forkant av intervjuet. Jeg hadde satt av god tid til intervjuene, samtidig som jeg var bevisst på å holde en tidsramme på 1 ½ time.

Refleksjoner og bevissthet, knyttet til rollen som fersk forsker i møte med informantene var en viktig del av forberedelsene til intervjuundersøkelsen. Kvale (2007) peker på at forskningsintervjuet, der formålet er å skaffe kunnskap gjennom dialog, er svært forskjellig fra en terapeutisk samtale. Samtaleerfaring med ulike mennesker fra praksis som rådgiver, er en del av min førforståelse. En fenomenologisk tilnærming innebærer et ønske om å få innblikk i, og forståelse for, en annens livsverden. Dette er også et vesentlig aspekt ved rådgivning som profesjon. I møte med informantene var min samtaleerfaring nyttig, gav meg trygghet, og bidro til å skape en god interaksjon og samhandling med informantene.

I arbeid med intervjuguiden valgte jeg å legge opp intervjuet som en samtale. Denne mindre strukturerte formen gav flere muligheter til å stille spørsmål i dialogen, for å få tak i et dypere meningsinnhold i lærernes erfaringer. Dermed kunne jeg lettere oppnå innlevelse i deres livsverden. Hensikten var at dette ville styrke den videre analyse og tolking av datamaterialet. All vår forståelse påvirkes av vår førforståelse eller vår forståelseshorisont. Vi forstår oss selv, andre mennesker og enhver situasjon i lys av våre erfaringer. Nye erfaringer vil være med å justere, nyansere og videreutvikle forståelsen vår. Vår oppfatning av ulike fenomener vil stadig være i endring (Wormnes, 1993, Aadland, 2001, Chreswell, 2007a). Etter gjennomføringen av intervjuene var det tydelig at dette valget gjorde intervjuene forskjellige. I dialogen med lærerne gikk samtalen i dybden på enkelte tema, og det medførte at andre tema ble berørt i mindre grad. Et mer strukturert intervju ville gitt større mulighet til å sammenligne erfaringer, men trolig ikke fått frem viktige nyanser.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble etter lærers valg, gjennomført på skolen. En hektisk timeplan for lærerne førte til at seks intervju ble gjennomført samme uke, derfor var ikke hvert intervju mulig å få transkribert med en gang. Utenforliggende årsaker førte til at et intervju delvis måtte tas på nytt. Formålet med undersøkelsen var å få frem et så nyansert bilde som mulig, gjennom å få frem bredden, kvalitativt sett, i lærernes erfaringer, dermed truet ikke dette studiens validitet. Viktige opplysninger i et intervju ble også brukt videre for å fange opp praksis i neste intervju. Kort avstand mellom intervjuene var i denne sammenheng en fordel.

Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon, slik at jeg fikk med lærernes verbale utsagn i detalj. Dette utgjorde hovedtyngden av materialet og dannet utgangspunkt for analyse og tolking. Tekniske komplikasjoner førte til at et intervju ble delt på to dager. Bruk av diktafon medførte økt frihet i samtalen med lærer, slik at jeg fikk konsentrert meg om dialogen med lærer og tilstedeværelse i intervjusituasjonen. Jeg tok ikke så mye notater under intervjuet, men skrev rett etterpå ned mine inntrykk fra dialogen med lærer og refleksjoner knyttet til intervjusituasjonen, memos. Dette ble sammen med intervjuutskriftene, en del av datamaterialet som dannet grunnlaget for analyse og tolkning (Strauss & Corbin, 1998).

Under intervjuet var jeg opptatt av å skape intersubjektivitet. Selv om temaene i guiden dannet rammen for intervjuet, var jeg opptatt av å møte lærerne med en åpen holdning som gav muligheter for innspill, også dersom de ville fokusere på andre tema. Intervjuene var råmaterialet for tolking og analyse. Spørsmål og utforskning av lærers handlinger og hva lærer hadde gjort for å få til f. eks. ”en god tone” gjorde at dybden og temaene som ble berørt, i de ulike intervjuene ble ulike.

”*Læringssamtalen*” ble tema i en stor del av intervjuet med to av informantene. I intervjuene utforsket jeg lærernes mening gjennom spørsmål og oppsummeringer for å sikre at jeg hadde forstått og tolket lærers oppfatning, slik lærer så det (Kvale, 2007). Spørsmålet om eventuelle negative erfaringer skapte ubehag, og var vanskelig i det første intervjuet. Lærer ville helst ikke snakke om negative erfaringer. Det var

”opplevelser og erfaringer som en ville legge bak seg”, hvilket drøftes under avsnitt 4.2.2, dårlige samtaler. Forholdet mellom forsker og informant er asymmetrisk, og i rollen som forsker hadde jeg tatt kontakt, valgt tema for samtalen og styrt intervjuet gjennom spørsmålene som ble stilt. Informanten hadde ikke bedt om hjelp eller hatt noe ønske om å få endret sin oppfatning og forståelse av verden. I intervjusituasjonen valgte jeg å respektere lærers ønske og avsluttet tema. Under intervjuene var dette en avgjørelse som måtte tas i øyeblikket. I etterkant av første intervjuet reflekterte jeg over ordvalget ”negativ erfaring”, og valgte å utdype det ved å bruke språkformer som ”vanskelig samtale”, ”gruet deg for”, ”utfordring”, ”dilemma” eller ”lært noe av”. Dette åpnet opp, og jeg fikk beskrivelser av samtaler som ut i fra tonefall, stemme og kroppsspråket til lærerne i intervjusituasjonen, var erfaringer som hadde berørt dem. Intervjuene gav 8 timer 20 minutter med lydopptak til transkribering.

3.3.5 Transkribering av intervjuene.

Jeg har transkribert alle intervjuene selv, en arbeidskrevende og nyttig prosess. Jeg har bestrebet meg på så nøyaktig som mulig å skrive ned ord for ord det som ble sagt. Jeg har også skrevet memos og lagt inn annotasjoner under transkriberingen. Dette har vært nyttig for det videre arbeid med analyse og tolking. Kvale (2007) argumenterer for at forskeren selv transkriberer intervjuene, fordi det i prosessen fra data foreligger på bånd til de finnes som utskrifter, foregår en viss tolking og datareduksjon. Transkribering av intervjuene gav et nytt møte med informantene. Dette førte til nye refleksjoner og andre sider ved materialet kom i fokus. Derfor noterte jeg inn pauser eller stillhet, der lærer har brukt tid til å tenke seg om, endringer i tonefall, sukk, latter og andre analoge kommunikasjonsuttrykk. Dette var en støtte i analyse og tolkning av materialet og videre forståelsesprosess. Jeg hadde planlagt å transkribere intervjuene i en rekkefølge ut fra intervjutidspunktet. Dette ble endret, fordi jeg valgte å transkribere intervjuene der jeg hadde to samtaler med informanten først. Det hjalp meg til å holde fokus fra forrige samtale, samt å bidra til at lærer kom raskt inn i samtalen om elevsamtalen. Etter at jeg var ferdig med å transkribere satt jeg igjen med 128 ½ side med tekst. I dette materialet var også min

stemme, fordi min forståelse av lærers erfaringer med elevsamtaler utviklet seg i dialogen med lærerne.

3.4 Dokumenter om elevsamtalen

Det forelå ulike dokumenter fra de fire skolene. Fra to skoler fikk jeg skjema for gjennomføring av elevsamtaler. En skole leverte arbeidsplan for en to ukers periode, samt arbeidsplantest og en kopi av en artikkel som hadde vakt engasjement. En skole sendte deler av virksomhetsplanen, samt et kompendium knyttet til kompetanseheving der rektor hadde markert det som var skrevet om elevsamtalen. På en skole mottok jeg skolens årshjul, et kompetansehevingsprogram knyttet til læreren som rollemodell, praksis for elevsamtaler samt skolens rutiner mot farlig og negativ atferd.

3.5 Analyse, metoder og prosess

I analysen og tolkingen av det empiriske materialet har jeg prøvd å ivareta studiens fenomenologiske perspektiv, ved at jeg har forsøkt å få frem et nyansert bilde, forskjellige virkelighetsbeskrivelser, av lærernes praksis med elevsamtaler med barn i risiko. Den enkelte lærers praksis og erfaringer må forstås og tolkes i lys av skolens praksis både med elevsamtaler generelt og med barn i risiko. Studien har vært hermeneutisk, altså tolkende i alle deler av prosessen, der jeg har prøvd å få tak i et dypere meningsinnhold både under intervjusituasjonen, ved transkribering av intervjuene, samt bearbeiding og tolking av intervjuene som tekst (Creswell, 2007a, 2007b). I analysen og tolkingen av materialet er brukt elementer fra Grounded Theory (1998), empirisk analyse inspirert av Giorgi og Moustakas og deler av analysen har foregått manuelt (Creswell, 2007b, Kvale 2007). Dataprogrammet Nvivo7 er anvendt for koding m.m.

3.5.1 Meningsfortetting

Elementer fra en fenomenologisk, empirisk analyse inspirert av Giorgi og Moustakas ble benyttet for å svare på spørsmålet om hvordan skolen praktiserer elevsamtaler, sett fra lærers perspektiv (Creswell, 2007b, Kvale 2007). Analysen har fem trinn. Først leses intervjuet igjennom for å få et inntrykk av helheten. Andre trinn er at forskeren bestemmer de naturlige ”meningsenhetene”. I trinn tre uttrykkes temaene som dominerer, så klart og enkelt som mulig. Uttalelsene sees fra informantens synsvinkel, og slik forskeren tolker den. I trinn fire undersøkes ”meningsenheten” i lys av studiens spesifikke spørsmål, og emnene blir bundet sammen i et deskriptivt utsagn.

I starten av studien var jeg opptatt av å ivareta et førsteinntrykk og en førsteforståelse i møte med informantene. Første trinn i modellen var å få et inntrykk av helhet. Rett etter hvert intervju skrev jeg ca. en halv sides notat fra intervjuene. Disse ble samlet til et første helhetsinntrykk av lærernes oppfatning av skolens praksis med elevsamtaler, ca. en side. Etter transkribering og gjennomlesning av hvert intervju ble det igjen laget et nytt notat på ca. en halv side. Når det forelå notat om en lærer fra hver skole ble disse samlet til et nytt helhetsinntrykk, knapt to sider. Til slutt ble det laget et helhetsinntrykk fra hele materialet, ca. en side. Denne prosessen viste et mønster som tydet på at det eksisterte tre typer praksis knyttet til organisering og gjennomføring av elevsamtaler. Mønsteret ble tydeligere ved hvert nytt helhetsinntrykk. Min tolking var derfor at dette representerte tre typer praksis som kunne sammenlignes med utviklingsarbeid, der formålet har vært å videreutvikle skolers praksis med elevsamtaler. Praksis ved de fire skolene er sammenfattet i tre typer praksis, presentert i kapittel 4, gjennom meningsfortetting av informantens utsagn. Funnene tolkes og drøftes i forhold til annen forskning.

3.5.2 Elementer av Grounded Theory

I den videre analysen er det brukt elementer fra Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998), samt programvaren NVivo7 til teknisk å kode materialet og holde orden på prosjektet. Grounded Theory har gitt tilgang til en metodisk verktøykasse som ble

benyttet i den videre analysen og tolkningen av datamaterialet. Sentralt i Grounded Theory står koding, og en systematisk sammenligning for å finne likheter og forskjeller i materialet og få frem nyanser og variasjon. Utgangspunkt for koding er det empiriske materialet, og metoden er slik sett ”grounded” i data. Åpen, aksial og selektiv koding angir ulike nivå i analysen, og har bidratt til å løfte materialet, samt se teoretiske muligheter. Strauss & Corbin (1998) og Richards (2005) har gitt ideer og praktisk hjelp, samt skapt økt fokus på å stille spørsmål til teksten og se materialet i sammenheng.

Åpen koding,

Åpen koding eller råkoding fikk fram hver informants utsagn om ulike tema. Det ble tydelig at fokus i intervjuene var forskjellig. Åpen koding startet med utgangspunkt i informantenes ord og uttrykk. Sentrale tema fra intervjuguiden ble også kodet. Strauss & Corbins (1998, kapittel 8) begrep ”åpen koding” samsvarer med det Richards (2005 kapittel 5 og 6) kaller ”descriptive coding” og ”topic coding”; koding av faktaopplysninger og tema. Jeg startet med å kode et intervju og legge de andre på etter hvert. Etter kodingen hadde jeg 44 navngitte koder, (frie noder). Eksempler på navn på disse kodene var: *”noen vettuge innspill”, ”lei seg”, ”oppfølging”, ”positive erfaringer”* (vedlegg, 8). NVivo7 gav muligheter til raskt å velge ut interessant materiale fra dokumentene, ta med en større kontekst og kode. Gjennom kodeprosessen ble nye ideer generert og materialet ble etter hvert samlet i kategorier og tema. I denne prosessen prøvde jeg å tolke minst mulig. En kategori kan beskrives gjennom egenskaper og dimensjoner (Strauss & Corbin, 1998). Kategoriene ble lagt inn som foreldrenoder, overordnede kategorier, for eksempel *”erfaringer”, ”faktaopplysninger”* og *”praksis”*. Egenskaper og dimensjoner som passet inn under en kategori, ble kodet som ”barnenoder”, det vil si lagt inn som underkategorier eller dimensjoner. Eksempler på slike barnenoder eller underkategorier var: *”kjeder seg, lite motivert”, ”nytte eller verdi”, ”negativ erfaring”, ”oppfølging”, ”tilbakemelding”* (vedlegg, 9). Jeg vil trekke frem noen eksempler fra koding av materialet for å belyse fremgangsmåten. Eksempelene kan oppfattes som en telling, en mer kvantitativ tilnærming, men er valgt for å peke på at alle informantene ikke har

uttalt seg om temaene. Tema som de fleste informantene har uttalt seg om er; begrepet elevsamtale, barn i risiko, positive erfaringer, tilbakemelding, oppfølging, utfordringer og den gode elevsamtalen. Læringssamtalen har bare to informanter, og denne ble hovedfokus i disse to intervjuene, slik at andre tema ble mindre berørt. *"Lei meg"*, *"noen vettuge innspill"*, *"ho er jo noe mer"* og *"en liten elevsamtale"* har bare en informant hver. Det er samtalesekvenser, samtaleerfaringer som er kodet med utgangspunkt i informantens ord og uttrykk. Analysen av kategoriene, i etterkant av kodingen, ble utført slik Strauss & Corbin (1998, s. 57) beskriver: *"the detailed line by line analysis, microanalysis"*. Dette ble utført manuelt. Fokus har vært å få frem lærers stemme med utgangspunkt i lærers beskrivelser for å utvikle forståelse, og å være referent for sine informanter (Tangen, 1998). Den åpne kodingen gav svar på spørsmål om hvilke barn som skapte bekymringer hos lærere; det som jeg i studien har kalt "barn i risiko". Prosessen med åpen koding fikk frem tema som belyste mer generelle erfaringer og oppfatninger av elevsamtaler, samt beskrivelser og erfaringer fra elevsamtaler med "barn i risiko".

En kombinasjon av data- og teoridrevet analyse

Refleksjoner i analyseprosessen handlet om metodiske valg knyttet til en datadrevet analyse eller en kombinasjon av en data- og teoridrevet analyse. Begrepene anerkjennelse, skolelivskvalitet og elevmedvirkning fra problemstillingen, ble utviklet til kategorier med dimensjoner og kvaliteter (egenskaper) med utgangspunkt i teori. Hvert begrep ble lagt inn som "foreldrenode" med dimensjonene som "barnenoder". Se fig.1 Anerkjennelse med Dimensjonene (underkategoriene) lytting, forståelse aksept, bekreftelse og undring som dimensjoner. Hver av dimensjonene ble beskrevet med kvaliteter som kjennetegn, jfr. teorikapittelet avsnitt 2.3.2.

Se fig.2 Skolelivskvalitet med dimensjoner knyttet til tid, kontroll, relasjon og arbeid som underkategorier. Innenfor hver av disse dimensjonene er det beskrevet kvaliteter som kjennetegn, jfr. teorikapittelet avsnitt 2.4.

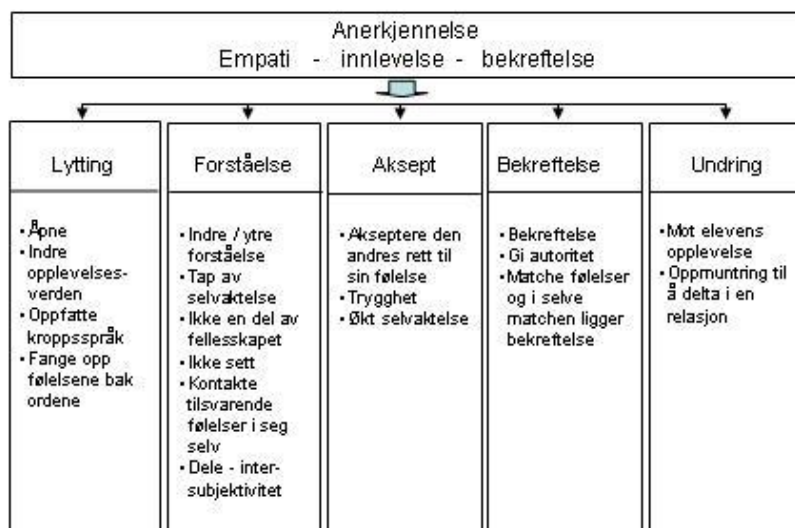


Fig 1. Kategorier "Anerkjennelse" med ulike dimensjoner

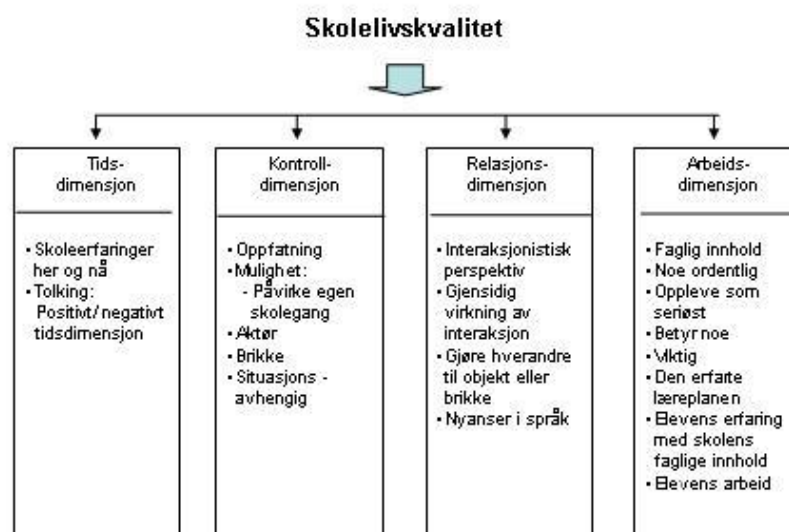


Fig 2. Skolelivskvalitet

Se fig.3 Elevmedvirkning fikk dimensjonene egen læring, gruppas læring, sosiale relasjoner, motivasjon for læring, bevisst egne læreprosesser og innflytelse på egen læring, Kunnskapsløftet (2006) gav utgangspunkt for begrepet jfr. teorikapittelet avsnitt 2.1. Denne prosessen med utviklingen av kategorier og dimensjoner knyttet til teori, viste seg å skape økt sensitivitet i møte med materialet. Under koding hadde jeg

samlet tre samtalebeskrivelser, vurdert som positive erfaringer av lærerne, for videre analyse.

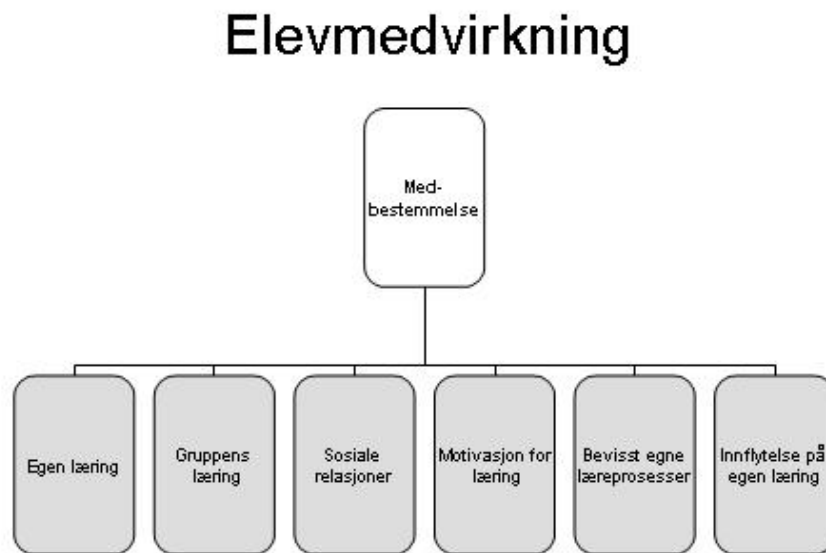


Fig 3. Elevmedvirkning

Jeg så muligheter for elevmedvirkning i disse samtalene. Ut fra informantenes utsagn var de kodet som; *"lei meg"*, *"liten gruppe i matte"* og *"noen vettuge innspill"*.

Aksial koding ble valgt for å kode disse sekvensene. Denne prosessen ble avgjørende for koding av resten av materialet.

Aksial koding

Aksial koding (Strauss & Corbin, 1998 kap.9) er en egnet metode til å kode handlinger i kontekst. Termen "axial" brukes fordi kodingen foregår rundt aksen av en kategori, og målet med kodingen er å se sammenheng mellom en kategori og en underkategori. I kodeprosessen beskrives handlingen som skjer, konteksten der handlingen finner sted, forhold som utløser handlingen, samt reaksjoner og konsekvenser av dette.

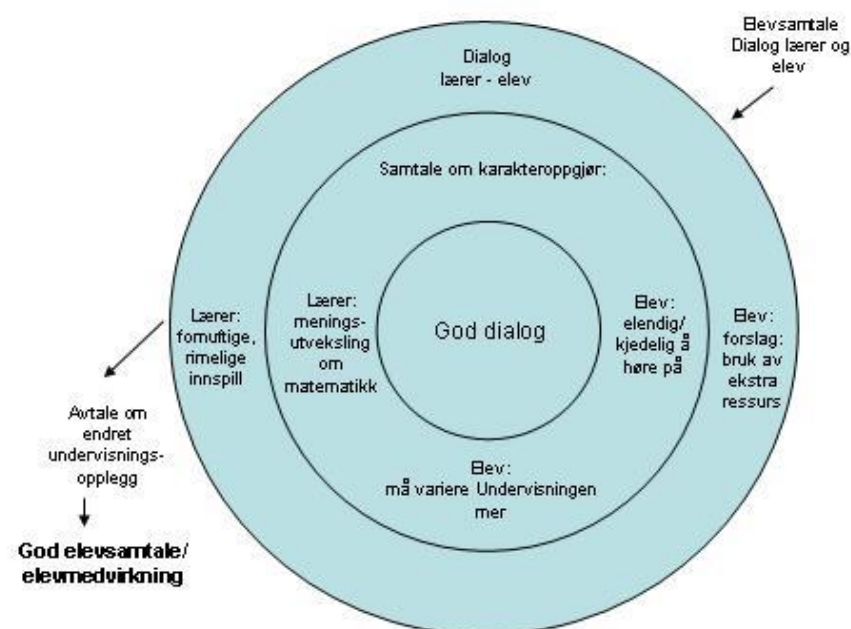
Formålet med valg av aksial koding var å finne forklaringer, og utvikle en forståelse av lærers positive erfaringer fra disse tre elevsamtalene. Denne analyseprosessen var svært fruktbar. Koding og analyse av beskrivelsene av de tre elevsamtalene avdekket det jeg tolket som en god dialog; samhandling mellom lærer og elev, med et resultat

som gav
muligheter for en
mer tilpasset
opplæring for
eleven. Fig.4 viser
et eksempel på
aksial koding.

Denne samtalen
er presentert som
et bilde i

resultatkapittelet

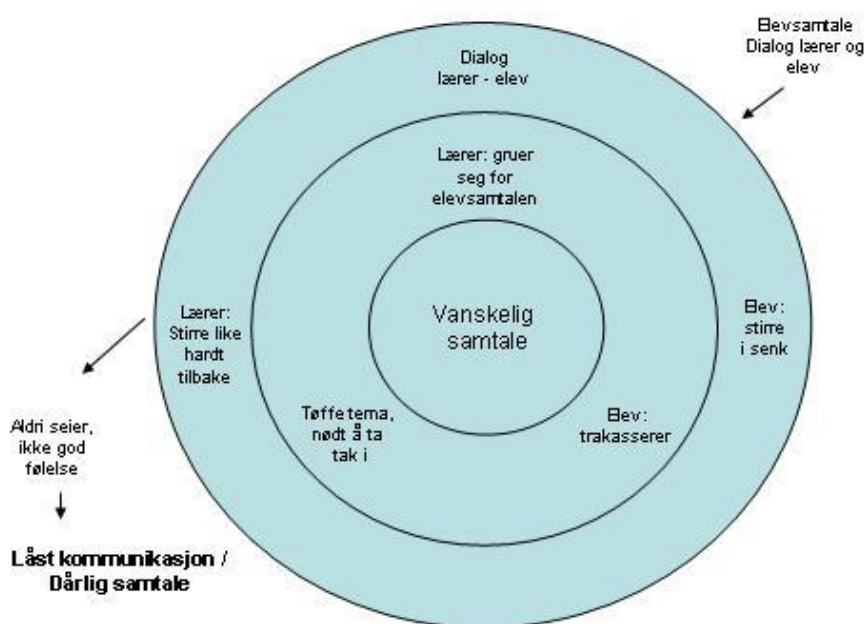
Fig 4. God dialog



4.2.2, samt analysert og tolket som et eksempel på en god samtale. Sirklene som er brukt til hjelp i kodeprosessen, er hentet fra Dalens (2004) eksemplifisering av aksial koding. På bakgrunn av denne erfaringen valgte jeg videre å prøve aksial koding på to samtalesekvenser som lærer beskrev som negative erfaringer.

I fig.5 vises et
eksempel på en
vanskelig samtale,
der kom-
munikasjon
mellom lærer og
elev låste seg i et
uheldig mønster.
Erfaringen var
ikke god verken
for lærer eller
elev. Samtalen

Fig 5. Vanskelig samtale



presenteres som et bilde på en erfaring, og analyseres og tolkes under dårlige samtaler. Disse to elevsamtalene representerer to ytterpunkter i materialet. Aksial

koding ble på den bakgrunn valgt til å analysere flere elevsamtaler. I alt ble 24 beskrevne samtalesekvenser analysert.

Materialet kunne deles i to kategorier, der 20 samtaler var kodet som positive og 3

Elevsamtaler med barn i risiko

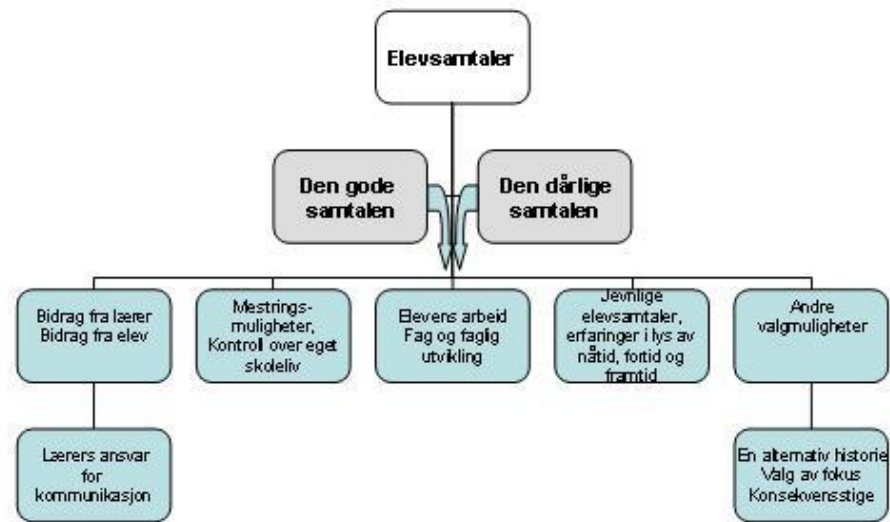


Fig 6. Den gode og den dårlige samtalen

som negative eller vanskelige. En samtale kunne kodes i begge kategoriene. Se fig.6 Materialet ble deretter sortert i fem underkategorier eller dimensjoner som belyste ulike kvaliteter i dialogen mellom lærer og elev. Dimensjonene fikk følgende navn: "Bidrag fra lærer og bidrag fra elev", "mestringsmuligheter, kontroll over eget skoleliv", "elevens arbeid, fag og faglig utvikling", "jevnlige elevsamtaler, erfaringer i lys av fortid, nåtid og framtid" og "andre valgmuligheter". I to beskrivelser fra samtaler hadde jeg sett elementer av en alternativ historie, se narrativt perspektiv 2.3.5. Beskrivelsene ble samlet i noden "*ho er jo noe mer*", for nærmere analyse, plassert i "andre muligheter". "*Lærers ansvar for kommunikasjon*" ble en underkategori. Innholdsanalysen foregikk i et stadig vekselspill mellom intervjuetekst og tekstforståelse, spørsmål og svar og begreper og teori. Dette har vært en forståelsesprosess som gav stadig dypere innsikt i det foreliggende materialet. Strauss og Corbin (1998) beskriver det som en bevegelse mellom induksjon og deduksjon, og peker på at i analysen må hele tiden deler av materialet sees i sammenheng, del mot helhet og helhet mot del. Studien har slik sett vært eksplorerende og en hermeneutisk spiral (Wormnes, 1993).

Selektiv koding

Strauss & Corbin (1998 s.143).... ” *it is not until the major categories are finally integrated to form a larger theoretical scheme that the research findings take the form of theory*”. Det er først på dette tidspunkt i analysen at materialet kan samles til en mer overordnet teoretisk forståelse. På et teoretisk nivå har jeg analysert og tolket materialet slik at det kan sammenlignes med Shibbyes (2004, 2005a) beskrivelser av god og dårlige samtaler. I arbeidet med begrepene i problemstillingen laget jeg også kategorier av dialog, se fig. 7. som viser to kategorier; god og dårlig dialog.

Dimensjoner eller

underkategorier

viser kjennetegn

på to ulike

væremåter som

preger disse

samtalene. I

etterkant ble jeg

bevisst at fig. 1-3

og 7 hadde økt

min teoretiske

sensitivitet i møte

med materialet under aksial koding. Presentasjon av beskrivelser av samtaleerfaringer på et teoretisk nivå gjør materialet mer generaliserbart, og dermed kan det være mer praktisk pedagogisk anvendbart og nyttig, se avsnitt 3.7 om validitet.

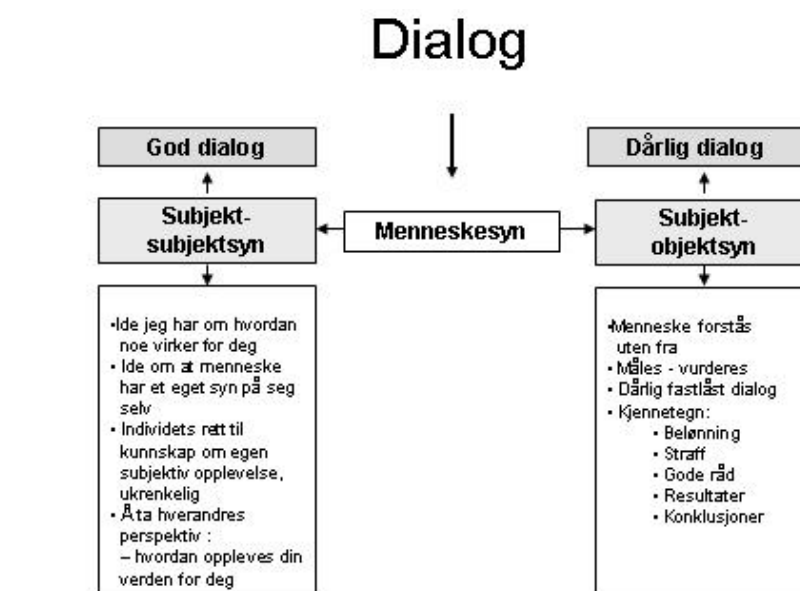


Fig 7. Dialog

3.6 Opplegg for resultatpresentasjon.

Presentasjonen av materialet tar utgangspunkt i studiens problemstillinger, og er min konstruksjon og mitt ansvar. Først i resultatkapittelet (avsnitt, 4.1) presenteres skoler, lærere og hvordan skolen praktiserer elevsamtaler, samt en sammenlignende tolkning og drøfting av resultatene. Elevens stemme blir hørt gjennom to indirekte innspill.

I avsnitt 4.2 presenteres lærernes oppfatninger av ” barn i risiko”, lærernes mer generelle erfaringer og oppfatninger av elevsamtaler, samt lærernes erfaringer fra elevsamtaler med barn i risiko. Presentasjonen av lærernes elevsamtaler er en teoretisk konstruksjon; den tydeliggjør og viser ulike kvaliteter i dialogen mellom lærer og elev, samt et fokus på de muligheter som ligger i dialogen.

I kapittel 5 gjøres en oppsummering ut fra underspørsmålene i problemstillingen, se avsnitt 1.3. Kapittelet avsluttes med å peke på noen pedagogiske implikasjoner.

3.7 Vurdering av reliabilitet og validitet

Validitet betyr ”gyldighet” (Lundby, 1971). Undersøkelsen er forsøkt gjort ”transparent” ved at valg og vurderinger, tatt underveis i forskningsprosessen, er forsøkt gjort eksplisitt og drøftet underveis i kapittelet. Kvale (2007) peker på at validitetsvurderinger er et vesentlig aspekt som må fungere som kvalitetskontroll under hele forskningsprosessen. Jeg har valgt å bruke Maxwells (2007) fem kategorier: deskriptiv validitet, tolkingsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet for drøfting av ulike aspekter ved validitet og kvalitet i gjennomføringen av forskningsprosjektet. Noen bidrag fra andre teoretikere og forskningsprosjekter er trukket inn i vurderingene.

Deskriptiv validitet handler om å gjengi lærers utsagn korrekt, samt beskrive observerbare handlinger og nonverbal kommunikasjon så nøyaktig som mulig. Beskrivelsene skal i realiteten kunne sjekkes mot datamaterialet (Maxwell, 2007). Intervjuene ble tatt opp elektronisk og transkribert i etterkant. Knyttet til to av intervjuene ble det gjort to opptak for å sikre kvaliteten på lærers utsagn. Dette gav muligheten for nøyaktig å kunne skrive ned det lærer sa, stoppe opp og i en aktiv lytteprosess forsikre seg om eksakte og nøyaktige beskrivelser. Observasjoner ble notert ned rett etter intervjuene, slik at nærhet og detaljerte beskrivelser ble sikret. Det samme ble gjort under transkribering. Rollen til forskeren ble i denne fasen, å være referent for sine informanter (Tangen, 1998). Bruk av utsagn og beskrivelser, der

lærers utsagn er fortettet, er sammenholdt med intervjueteksten for å sikre deskriptiv validitet.

Tolkingsvaliditet handler om hvorvidt forskerens forståelse og oppfatning av lærers følelser, tanker og erfaringer er gyldig. Har forskeren virkelig fått tak i informantens meninger, og oppfattet hva som ligger i informantens budskap (Maxwell, 2007). Intervjuet transkribert fra tale til tekst dannet utgangspunkt for analyse og tolkning. For å unngå mest mulig datareduksjon har jeg transkribert selv (Kvale, 2007). Det har hele tiden vært mulig å kontrollere ekthet mot opptak. Et kritisk punkt var kvaliteten på det empiriske materialet. Arbeidet med guiden med åpne spørsmål og tema, fungerte godt i møte med lærerne og gav ”tykke beskrivelser” av lærers erfaringer (Dalen, 2004). Memos, nedskriving av notater og refleksjoner gjennom hele prosessen har hatt betydning og analytisk verdi. Det gav støtte til oppfattelse og tolkning av mening i materialet. En styrke i studien var at det ble skapt intersubjektivitet i møte med informantene, samt muligheten til å utforske den mening informantene la til sine erfaringer. Litteraturstudier om emne, metode og annen relevant faglitteratur, samt andres forskningsarbeid har gitt nyttige bidrag i forskningsprosessen. En kodingsprosess på flere nivå inspirert av ”Grounded Theory” og bruk av programvaren NVivo7 bidro til å utvikle forståelse med utgangspunkt i det empiriske materialet (Strauss & Corbin, 1998). Studier av metodelitteraturen gav økt forståelse for metodiske grep. Egen erfaring fra arbeid i skolen, rådgivning, samt teoretisk bakgrunn, kom til nytte i tolkningsprosessen. Metodisk bistand til ”å løfte” materialet fra et mer beskrivende til et mer fortolkende nivå kan styrke validiteten (Dalen, 2004).

Teoretisk validitet handler om hvorvidt forskeren kan knytte relevant teori til lærernes erfaringer og lage en teoretisk god fremstilling, der det er sammenheng mellom de begrepene, mønstrene og modellene som forskeren har valgt å benytte. Både forskerens sammenstillinger og fortolkninger må kunne dokumenteres i datamateriale (Maxwell, 1992). Aksial koding av lærers beskrivelser av samtaleerfaringer med barn i risiko bidro til å løfte materialet opp på et teoretisk nivå. Kategorisering av begrepene dialog, anerkjennelse, skolelivskvalitet og elevmedvirkning på et tidligere

stadium i analyseprosessen skapte økt sensitivitet i møte med datamaterialet (Schibbye, 2002, 2004, 2005a, 2005b, Tangen, 1998, 2006). Dette, samt teoristudier underveis gjennom hele forskningsprosessen fikk fram tolkningsmangfold og økte sensitiviteten til å se muligheter i datamaterialet (Kvale, 2007).

Generaliseringsvaliditet handler om hvorvidt forskningsresultatene er gyldige for det utvalget som studeres (indre validitet), og om disse resultatene er overførbare til andre situasjoner og utvalg (ytre validitet) (Maxwell, 2007). Informantene, inklusiv prøveintervjuene, har vært fra begge kjønn, fra flere skoler og flere kommuner og representerer et alderspenn på 30 - 55 år. Dokumenter fra skolene har gitt informasjon om elevsamtalen fra et skoleperspektiv, og slik sett styrket studiens validitet (Mathison, 2007). Det fremkommer individuell variasjon, ulike virkelighetsbeskrivelser og erfaringer fra elevsamtaler og praksis i ulik kontekst. Andenes mener at det er den som skal bruke resultatene som selv må avgjøre hvor anvendbare de er for andre situasjoner (Dalen, 2004). I resultatkapittelet er presentasjonen av samtaler med barn i risiko løftet til et mer teoretisk nivå, og kan slik sett være anvendelig for praktisk pedagogikk.

Resultatene av analysearbeidet er lagt frem som tilstandsbilder, og representerer forståelsesmåter som har utviklet seg i brytningen mellom teori og empiri og kan bidra med kunnskapsforslag. I kvalitativ forskning vil kunnskapen være kontekst sensitiv og tidsavhengig. Kunnskapen er fremkommet i en dialog mellom meg som forsker og lærerne om deres erfaringer fra elevsamtaler med barn i risiko. Erfaringer endres seg over tid og farges av nye erfaringer, slik en lærer forteller at positive erfaringer endrer opplevelsen av negative erfaringer. En annen forsker kunne fått frem annen kunnskap og vært opptatt av andre sider ved elevsamtalen enn jeg har vært.

Evalueringsvaliditet er ikke aktuell i forhold til studien fordi evaluering av elevsamtaler ikke har vært et formål med studien. Positive og negative elevsamtaler er en konstruksjon som jeg har laget for å belyse ulike kvaliteter og muligheter i dialogen, og representerer ikke en evaluering av de konkrete elevsamtalene lærerne har beskrevet.

Formålet med forskningen er at den skal være samfunnsnyttig og bidra med kunnskap. Derfor må forskeren kunne beskrive alle trinn i forskningsprosessen; valg, analyser og tolkninger, slik at en annen forsker teoretisk sett kan gjennomføre samme prosjekt for å vurdere resultatenes gyldighet, og se om de er anvendbare i en annen kontekst.

Veiledning av en erfaren forsker, kontakt med forskningsmiljøet knyttet til et prosjekt har vært en styrke for en fersk forsker.

3.8 Etikk

Gjennomføringen av studien og presentasjon av resultatene har hatt fokus på kravene som stilles til forskningsfeltet om å være vitenskapelig redelig og å vise normer for god forskningsskikk (Befring, 2007). Dette har ført til etisk refleksjon i forhold til eget prosjekt. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap (NESH, 2006) ble fulgt. Skole og lærere fikk informasjon om formål og bakgrunn for undersøkelsen slik at de kunne gi informert samtykke til å delta (vedlegg 1, 2). Jeg mottok skriftlig bekreftelse på at NSD hadde godkjent prosjektet før undersøkelsen ble satt i gang (vedlegg, 10). Personopplysninger og opplysninger om skoler er oppbevart nedlåst og atskilt fra resten av undersøkelsen. PC har ikke vært koblet til nettet i den perioden undersøkelsen har pågått. Lydbåndopptak og opplysninger knyttet til studien ble slettet ved prosjektets slutt.

For å ivareta kravet til anonymitet har skoler fått fiktive navn. I resultatpresentasjonen har jeg valgt å fremstille en teoretisk konstruksjon, ”gode” og ”dårlige” elevsamtaler med det siktemål og få frem noen distinksjoner. Datamaterialet fra lærernes beskrivelser av erfaringer fra elevsamtaler med barn i risiko danner utgangspunkt for presentasjonen. Lærerne har delt sine erfaringer med meg i en dialog. Fortellinger fra elevsamtaler kom frem i en rekkefølge og en sammenheng i samtalen, denne rekkefølgen og sammenhengen har jeg stykket opp i etterkant. Bitene er satt sammen til en ny fortelling for å belyse ulike tema. Dette kan gjøre at lærerne ikke kjenner seg igjen. Fokus i min studie har vært å se på muligheter i elevsamtalen. Etske krav har vært hensynet til anonymitet for lærerne, samt at samtalene var tatt ut av en

sammenheng. Samtidig har det liten betydning for fremstillingen hvilke lærere som har uttalt seg eller på hvilken skole lærer arbeider. I studien har eleven vært i fokus gjennom lærers erfaringer, men eleven ble aldri navngitt av lærerne og er ukjent for meg (NESH, B11, 2006). I brev til rektor ble det bedt om å få tilgang til eventuelle dokumenter om elevsamtalen, frankert konvolutt var lagt ved (vedlegg 1). En rektor sendte dokumenter. På de andre skolene hadde lærer med dokumenter fra sin skole.

Informantene har bidratt med sine opplevelser og erfaringer, og gjennom det gjort forskningsprosjektet mulig. Formålet med forskning er at den skal bidra med kunnskapsforslag og være nyttig for praksisfeltet. Et viktig etisk perspektiv er å gjøre forskningen tilgjengelig gjennom masteroppgaven som rapport og på nettet gjennom Universitetet. Forskingen kan også bidra med kunnskap om praksisfeltet for videre forskning knyttet til elevsamtalen. Denne rapporten er derfor skrevet hele tiden med det for øye, at ingen skal kunne identifisere utsagn med unntak av kilden selv.

3.9 Forskerrollen

For at leseren med kritisk sans skal kunne vurdere på hvilken måte forskerens førforståelse har påvirket forskningsresultatene, og i hvilken grad de er valide må forskeren gjøre førforståelsen eksplisitt (Dalen, 2004). Min interesse for og forståelse for elevsamtalen har utviklet seg i møte med litteratur, under gjennomføringen av prosjektet, ikke minst møtet med informantene, kurs om elevsamtalen (2007) og deltagelse på en erfaringskonferanse om elevsamtaler i videregående skole (vedlegg 11). Min forståelse og kunnskap om elevsamtalen ble endret og utvidet i løpet av studien. Jeg har kunnskap om skolen både i et utenfra perspektiv, som rådgiver, og et innenfra perspektiv i arbeid som spesialpedagog og koordinator. Foreldreerfaring fra konferansetimer er et annet perspektiv, som gir erfaring av mer personlig karakter.

Jeg har vært opptatt av begrepet ”en ikke vitende posisjon”, og hvilken betydning en slik posisjon har for meg som rådgiver. Anderson og Goolishian (1992) hevder at rådgiver aldri, med bakgrunn i egen referanseramme, kan vite noe av betydning om

rådsøker sine erfaringer og handlinger, og hvordan deres bilde av verden ser ut. Det er derfor viktig at rådgiver lar seg informere av rådsøker, og at rådgiver stoler på rådsøkers oppfatninger og forklaringer gjennom å stille seg i en ”ikke vitende posisjon”. Fokus på å la seg informere av den andre har fellestrekk med forskerrollen, selv om formålet med forskningsintervjuet er forskjellig fra en terapeutisk samtale (Kvale, 2007). Fokus i samtalen ut fra en slik posisjon kan sammenlignes med å sette sin egen førforståelse i parentes (Tangen, 1998).

Refleksjoner både i forkant og under studien knyttet til forskerrollen har skapt økt bevissthet om likheter og forskjeller mellom forskningsintervjuet og en terapeutisk samtale. I begge typer samtaler vil fokus på intersubjektivitet, en anerkjennende væremåte i møte med den andre samt en interesse og undring om hvordan den andres livsverden ser ut stå sentralt. Min teoretiske bagasje fra utdanning, yrkeserfaring og videreutdanning er en del av min måte å se og forstå verden. Samtidig som kunnskapen er blitt tilegnet gjennom en lang tidsperiode, så det kan være ”blinde flekker” som sitter i kroppen (Molander, 1996, Egan, 2002).

Et kritisk tilbakeblikk på prosessen og analysen av materialet tydeliggjør at jeg har fått beskrivelse av mange flere positive, gode samtaler enn negative, dårlige samtaler. I rollen som forsker har jeg trolig bidratt til dette. Dette har imidlertid sammenheng med oppgavens fokus som er muligheter i dialogen og ikke begrensinger. Et perspektiv i intervjusituasjonen syns å være at jeg i mye større grad responderte på positive erfaringer, og fulgte opp med spørsmål og utforsket informantenes meningsoppfatninger. Tilsvarende om jeg hadde forstått det de fortalte. Materialet inneholder likevel beskrivelser av mange ulike samtaler, og jeg mener at min konstruksjon belyser forskjeller på gode og dårlige dialoger. Jeg er likevel klar over at dette forholdet kan vurderes ulikt.

4. Presentasjon, tolking og drøfting av resultater

Denne presentasjonen handler om åtte lærere fra Eiken, Asken, Gran og Bjerke skoler, og deres erfaringer fra elevsamtaler med barn i risiko. I fremstillingen er det benyttet språk og uttrykk som lærerne selv har brukt, slik at deres stemme skal komme tydelig frem, og presentasjonen bli mest mulig autentisk. Jeg vil gjøre oppmerksom på at fremstillingen er min konstruksjon og komposisjon samtidig som den bygger på det empiriske materialet. Resultatene blir drøftet underveis.

4.1 Presentasjon av skoler og lærere

Først følger en presentasjon av lærere og skoler som har deltatt i undersøkelsen, samt hvordan de fire skolene praktiserer elevsamtaler. Til slutt vil jeg sammenligne, tolke og drøfte det som jeg oppfatter som tre typer praksis, og se det i sammenheng med dokumenter fra skolene.

Eiken skole

Eiken skole er en ungdomsskole med i underkant av 200 elever på ungdomstrinnet. Gruppen er tilført noe ekstra ressurser til gruppedeling. Begge lærerne er rundt 30 år, og har mellom fem og ti års praksis fra skolen. En lærer er kontaktlærer på femte året, og den andre læreren har vært kontaktlærer i åtte år. De er kontaktlærer for 10 og 15 elever på åttende trinnet.

Asken skole

Asken skole er en ungdomsskole med rundt 130 elever på ungdomstrinnet. Gruppen er tilført noen ekstraressurser som brukes fleksibelt. En lærer er i 30 årene, har rundt fem års praksis fra skolen og har vært kontaktlærer i to år. Den andre læreren er i slutten av 30 årene, har nærmere ti års praksis fra skolen og har vært kontaktlærer i fire år. Lærerne er kontaktlærere for mellom 10 og 15 elever på det åttende trinnet.

Gran skole

Gran skole er en ungdomsskole med ca. 250 elever. Klassen har tildelt ressurser til å gjennomføre læringssamtaler. En lærer er i 50 årene med lang praksis fra skolen og erfaring som kontaktlærer. Den andre læreren er i 40 års alderen, har arbeidet mellom 5 og 10 år i skolen og har vært kontaktlærer i fem år. Lærerne har like stort ansvar for elevene i gruppen og prøver å ha elevsamtaler sammen.

Bjerke skole

Bjerke skole er en ungdomsskole med i overkant av 200 elever. Gruppen har fått tildelt ekstraressurser som brukes fleksibelt. En lærer er i 50 årene med lang erfaring og praksis som kontaktlærer. Den andre læreren har arbeidet i skolen i vel fem år og har vært kontaktlærer i et par år. Lærerne har ansvar for mellom 10 og 15 elever hver på det åttende trinnet.

4.1.1 Hvordan praktiserer skolene elevsamtaler ?**Elevsamtaler ved Eiken skole**

Lærerne forteller at begrepet ”elevsamtale” har fått et nytt innhold. Praksis for gjennomføring av elevsamtaler har endret seg, og skolen er inne i en endringsprosess. Begrepet ”elevsamtale” rommer nå både den formelle (to samtaler i forkant av konferansetimen) og den mer uformelle samtalen mellom lærer og elev. Fokus i samtalen er på eleven, og hvordan eleven har det. Hele personalet har deltatt på kompetanseheving knyttet til lærerrollen og elevsamtalen som et verktøy for å skape tillit, bygge relasjoner og kartlegge elevens situasjon på skolen. Elevsamtalen er og et redskap for tilpasset opplæring, korrigering og normdanning. Innholdet i samtalen forblir mellom eleven og de voksne. Dette kommer frem i dialogen med lærerne, og er tydelig i dokumentene fra skolens ledelse. Fokus på skolen nå er relasjonen mellom lærer og elev. Kontaktlærer skal ha jevnlig elevsamtaler hver andre til tredje uke med sine elever. Samtalen kan variere fra fem til ti minutter, til en halv time. Den jevne dialogen, ”*samtalen mellom lærer og elev*”, og fokus på å bygge opp relasjoner står sentralt. Det er fortsatt slik at noen elever har hyppigere samtaler med lærer på grunn

av behov for tettere oppfølging. Ledelsen har bestemt at den formelle elevsamtalen to ganger i året, skal gå ut til fordel for de mer uformelle samtalene. Begge lærerne er opptatt av at ny praksis har ført til en tettere kontakt med eleven, en bedre relasjon og tettere oppfølging. Den nye praksisen krever større bevissthet fra lærers side, fordi alle elevene skal sikres jevnlig samtale, og det blir flere avtaler å følge opp. Den tette dialogen med eleven gjør likevel at avtaler med enkeltelever er lettere å huske. Endret praksis har også ført til endret syn på elevsamtalen. Signalene som går ut til elevene, viser at lærerne er interessert i å bli kjent med dem. Det er ikke bare en jobb som skal utføres to ganger i året. Lærerne gir og uttrykk for en gjensidighet, et ønske om at elevene skal bli bedre kjent med dem. Alt dette har påvirket relasjonen mellom lærer og elev, og lærer har oppfattet at det er lettere for elevene å ta kontakt for en liten samtale. Endring av praksis oppfattes som positiv av begge lærerne, selv om de ikke er i mål. Den største utfordringen er TID.

Elevsamtaler ved Asken skole

Lærerne fortalte om en praksis med jevnlige elevsamtaler hver tredje uke. Det ble ført loggbok fra samtalene. Fortsatt er det slik at lærerne har hyppigere elevsamtaler med noen elever som trenger tettere oppfølging. Fokus i samtalen er også her på eleven og hvordan eleven har det. Skolen begynte på en endringsprosess for to år siden, der personalet på skolen hadde kursing, oppfølging og deltok i et prosjekt om lærerrollen, klasseledelse og elevsamtalen. Personalet arbeidet ganske intensivt et år, og gjennom drøftinger kom de frem til *”noen rutiner og noen standarder for hva vi gjør og hvordan vi handler overfor elevene”*. Skolens praksis for elevsamtalen er nedfelt i dokumenter; alle elevsamtaler skal dokumenteres, loggføres, ha sosiale - og faglige mål og vise en positiv vinkling. Fokus er på å skape en god relasjon mellom lærer og elev, og hvor lærer skal være på tilbudssiden. Elevene skal være kjent med at innholdet i elevsamtalen ikke skal formidles videre til andre elever. Det går frem av dokumentene at elevsamtalen brukes som konsekvens, og når det er nødvendig, gjennomføres *”ad - hoc”* samtaler. Elevsamtalen er det viktigste verktøyet når elever glemmer seg i forhold til trinnets standard. Konsekvensstigen er ment som en hjelp. Prinsippene for bruk er uthevet og fokuserer på ansvarliggjøring på lavest mulig nivå,

samt fokus på relasjonen til eleven. Lærer må vurdere når det er formålstjenlig å ta samtalen. Konsekvensstigen vil bli drøftet underavsnitt 4.2.2 Lærer fremhever at denne endringsprosessen har vært viktig for kollegiet, og at de i større grad har fått en felles plattform som skaper trygghet for den enkelte lærer. Begge lærerne er opptatt av relasjonen til elevene, og at den tette oppfølgingen har skapt en gjensidig tillit mellom lærer og elev.

Elevsamtaler ved Gran skole

Lærerne hadde elevsamtale med hver elev en gang i halvåret i forkant av konferansetimen. Elever som lærer mente hadde behov for tettere oppfølging, fikk elevsamtaler oftere. *Læringssamtalen* gjennomføres i mindre grupper på fire til fem elever, sammen med en lærer. Det var satt av 20 minutter til samtale med hver elevgruppe hver annen uke. En tidsressurs på fire timer, med to lærere var satt av, slik at lærerne skulle ha muligheter til å gjennomføre læringssamtalen. I høsthalvåret var fokus i læringssamtalen arbeidsplanen, og målet var at elevene skulle lære seg å arbeide etter den. Arbeidsplanen var delt inn i tre nivåer (tilpasset på kvalitet, ikke på mengde) og strakk seg over 14 dager. Elevene valgte selv hvilket nivå de ville jobbe på. Læringssamtalen kommer midt i arbeidsplanperioden, og perioden avsluttes med en arbeidsplantest. Ønsket om å komme tettere på elevens læring og holde oppe læringstrykket, har dannet utgangspunkt for utprøving av metoder. Læringssamtalen gav muligheter til å drøfte læringsstrategier, erfaringer, arbeidsmetoder og konsekvenser av valg. I en slik prosess blir elevene mer bevisst på målene, og hva de skal ha lært i løpet av hver arbeidsplanperiode. Læringssamtalen var ny for elevene når de kom til ungdomsskolen, og lærerne erfarte at det tok tid for dem å lære seg denne arbeidsmetoden. Lærerne pekte på at gruppene både kan bidra til økt motivasjon og innsats, samtidig som en mer negativ gruppe kan dra i motsatt retning.

Begge lærerne tok fram at både læringssamtalen og elevsamtalen fylte ulike funksjoner. Elevsamtalen åpnet for samtale om mer personlige forhold, der alt rundt eleven kan tas opp. Læringssamtalen gav muligheter til å komme tettere på elevens læring, refleksjoner knyttet til læring og muligheter til å jobbe spesielt med fag som

elevene selv hadde valgt. Lærerne var bevisste på å stille åpne spørsmål, slik at elevene selv må tenke og reflektere. Både elevsamtalen og læringssamtalen bygger opp relasjonen til elevene og gir gode muligheten for elevmedvirkning. Knyttet til sin forrige klasse har en av lærerne deltatt i et FOU arbeid om *læringssamtalen* med en høyskole i tre år. Prosjektet ble avsluttet våren 2007. Bakgrunn for prosjektet var to læreres ønske om å komme tettere på elevenes læring og bidra til læring og faglig utvikling. De hadde prøvd ut ulike modeller som ikke fungerte like godt.

Utgangspunktet for engasjementet deres var artikkelen om: ” *Ansvar for egen læring og ansvar for andres læring – et pedagogisk vågestykke* ” (Ulvik, u. å). Artikkelen omhandler et prosjekt i en syvendeklasse med fem elevsamtaler i løpet av skoleåret, samt systematisk arbeid med læringsmiljøet i klassen. Elever med atferdsproblemer fikk også her flere elevsamtaler. FOU – samarbeidet med høyskolen har etter lærers beskrivelse vært vellykket. Det er evaluert, bl.a. basert på en spørreundersøkelse blant elevene, men rapporten er ikke skrevet ferdig enda. Skolens personale har deltatt på et par dagers kompetanseheving knyttet til veiledning.

Elevsamtaler ved Bjerke skole

Begge lærerne fortalte om praksis basert på en formell elevsamtale hvert halvår. Dette i forkant av konferansetimen med foreldrene. En av lærerne brukte skjema som utgangspunkt for samtalen. Den andre læreren hadde erfart at skjema ikke fungerte for han. Etter utprøving hadde lærerne gått bort fra et ganske detaljert skjema med mange spørsmål, til et enklere utgave på to sider. Skjemaet hadde tema knyttet til interesser, trivsel, sterke sider samt hva jeg kan arbeide mer med. I tillegg var arbeidsmengde, orden, egeninnsats, når eleven lærer best og målsetting for halvåret i fokus. Skolen hadde også praksis for avtaler om hyppigere elevsamtaler knyttet opp mot elever som har atferdsvansker, strever faglig, med motivasjon eller har annen type problematikk. Begge lærerne hadde elever som de fulgte tettere opp med regelmessige elevsamtaler. Dersom ” *en ser at en elev strever, så venter en ikke til den halvårige elevsamtalen, men tar en elevsamtale for å snakke med eleven, finne ut hva det handler om og sette i verk tiltak* ”. En elevsamtale kan også handle om å trekke en elev tilside for å formidle at noe er gjort veldig bra. Lærerne prøvde å finne et tidspunkt for samtaler

som passet både for elev og lærer, og rent praktisk bød dette på utfordringer. Begge lærerne oppfattet dette som en stressfaktor, og den ene læreren sa at noen ganger var det vanskelig å finne tid i en hektisk hverdag. Da kan elevsamtalen oppleves som noe ”herk”. Eleven visste ofte ikke om samtalen i god tid på forhånd. Begge lærerne var opptatt av å bidra til trivsel og skape gode skoledager for elevene. Fokus var på samhandlingen med elevene i skolehverdagen, både for å bygge opp en relasjon til eleven og ”komme i posisjon”. Lærerne hadde og samtale med hver elev i forkant av at eleven fikk utdelt karakterkort; en form for underveis vurdering.

4.1.2 Sammenligning, tolking og drøfting av tre typer praksis.

Funnene i min undersøkelse tyder på tre mønstre, og tre typer ulik praksis knyttet til organisering og gjennomføring av elevsamtaler. Dokumentasjon fra skolene viser at ledelsens føringer for bruk av elevsamtalen som kommunikasjonsverktøy, er forskjellig. Lærerne forteller om to elevundersøkelser, slik at elevens stemme presenteres kort til slutt.

Praksis 1, Jevnlige elevsamtaler

Eiken skole og Asken skole representerer en felles praksis. Asken skole har kommet lengst i prosessen med å implementere ny praksis i hele kollegiet, og har drøftet seg frem til en felles plattform. Dokumenter fra skolen bekrefter denne forståelse. De fire lærerne ved begge skolene beskrev endret praksis, med fokus på jevnlig elevsamtaler og relasjonen til eleven. Av dokumentene fra Eiken skole fremgår det at de har startet på en endringsprosess. Begge skolene har gjennomført kompetanseutvikling og fått faglig oppfølging. De fire lærerne ved disse to skolene formidler følgende erfaringer; at de gjennom de ”*jevnlige elevsamtalene*” kommer ”*nær eleven*”, det utvikler seg ”*en gjensidig tillit*” og ”*et trygt forhold*”. En lærer formidlet at elevsamtalen gir muligheter til ”*å ta tak i problemer når de er små istedenfor å måtte løse en kjempeflope og en stor krise*”. Lærernes erfaringer ved disse skolene er sammenlignbare med resultatene fra Limstrands (2004, 2006) og Sjøbakkens prosjekter (2004) i Steigen og i Hedemark, med syv og nitten elevsamtaler i løpet av

året (jf. avsnitt 2.5). ”Jevnlig dialog” med eleven er fokus i den nye forskriften § 3-4a (jf. avsnitt 2.1). Eiken og Asken skole har også fokus på jevnlig samtaler.

Praksis 2, Læringssamtaler kombinert med elevsamtale

Gran skole praktiserer to individuelle elevsamtaler i året. I tillegg har skolen *læringssamtaler* i grupper, med fire til fem elever annen hver uke. Ledelsen har tilført fire ekstra lærertimer til gjennomføring av læringssamtalen. *Læringssamtalen* tar utgangspunkt i en planperiode på to uker med fokus på læring, faglig utvikling samt økt bevissthet om mål for perioden. Reisby (1992) beskriver også samtaler i gruppe og peker på fordelene ved at lærers vurderinger blir supplert av kammeratvurderinger (jf. avsnitt 2.5). Grans praksis har fellesstrekk med Sjøbakkens (2004) prosjekt på Hedmark, plansamtalen, og Limstrands (2004, 2006) prosjekt i Steigen, med sju elevsamtaler knyttet opp mot L97 (jf. avsnitt 2.5). Karmøy skole (2006) peker også på at veiledningssamtaler har vist seg nyttig for skoler som bruker arbeidsplan og studietime. Plansamtalen er en videreutvikling av elevsamtalen, en ny sjanger, som raskt har fått innpass i norsk skole (Sjøbakken, 2004). Spørsmålet er om *læringssamtalen* etter hvert også kan bli en ny arbeidsmetode som vil vinne innpass i norsk skole. Lærerne beskriver mange fordeler med en slik samtaleform knyttet opp mot elevenes læring i ungdomsskolen.

Gran skoles samarbeid med høyskolen minner om det som Sjøbakken (2006) beskriver som forskende partnerskap (jf. avsnitt 2.5). Hans prosjekt hadde også utgangspunkt i et engasjement fra en lærer og forankring i skolen. Han ser på forskende partnerskap som en strategi for kompetanseutvikling i skolen. Både forsker og lærer skal i et slikt prosjekt bidra ut fra sitt ståsted. I et av intervjuene på Gran gav lærer uttrykk for at samarbeidet med høyskolen var nyttig, og hadde vært lærerikt for begge parter. Det var tydelig i intervjuet at samarbeidet hadde gitt inspirasjon og faglig påfyll.

Praksis 3, Tradisjonell praksis

Bjerke skole representerer en praksis med to elevsamtaler i året i forkant av konferansetimen med foreldrene. Dette er samme type praksis som prosjektet i Salten

med to elevsamtaler i året (jf. avsnitt 2.5). Resultatene fra Salten viste at det var vanskelig å sikre kontinuitet i elevens utvikling med to samtaler i året. På Bjerke skole hadde lærerne i tillegg hyppigere elevsamtaler etter behov, med elever som de bekymret seg for, og der de vurderte det som nødvendig med tettere oppfølging. Dermed var elevene, som var fokus for studien, sikret en mer kontinuerlig oppfølging på Bjerke skole. Lærerne hadde også individuelle samtaler med elevene i forkant av utdeling av karakterkortet, en underveis vurdering. Dermed hadde elevene generelt i realiteten fire samtaler med lærer knyttet til sosial og faglig utvikling (jf. avsnitt 2.1). Denne type samtale ble ikke nevnt i de andre intervjuene og kom bare frem under det siste intervjuet på Bjerke skole.

Tre typer praksis, sammenligning.

Elevene ved alle skolene hører til den elevgruppen på 18 prosent i elevundersøkelsen 2007 som har hatt tre eller flere samtaler med kontaktlærer (jf. avsnitt 2.5). Lærerne ved Asken, Eiken og Gran skoler gjennomførte jevnlig dialog med elevene knyttet til faglig og sosial utvikling (jf. avsnitt 2.1). På Bjerke skole fikk elever som vakte lærers bekymring flere elevsamtaler og tettere oppfølging. Et viktig spørsmål blir om ulik praksis for gjennomføring av elevsamtaler har betydning for elevens oppfatning av elevsamtalen, og hvorvidt eleven opplever at den bidrar til en positiv utvikling. "Barn i risiko" er en sårbar gruppe. Lærerne forteller om elever som er redde for å skille seg ut, og å bli oppfattet som annerledes (jf. avsnitt 4.2). Skolens praksis med gjennomføring av elevsamtaler kan med et slikt bakteppe, få betydning for den enkelte elevs selvoppfatning og opplevelse av elevsamtalen. I en praksis med kontinuerlige elevsamtaler hver tredje uke, vil ukentlige samtaler skille seg lite ut. I en praksis med en elevsamtale i halvåret, vil ukentlige elevsamtaler med lærer bli mer synlig. En viktig diskusjon blir derfor om en slik praksis virker stigmatiserende og dermed mot sine intensjoner om tettere oppfølging for å bidra til en mer positiv utvikling. Den enkelte elevs oppfatning blir her avgjørende for nytteverdien av elevsamtalen, jf. avsnitt 2.4 skolelivskvalitet, avsnitt 2.5, elevundersøkelsen 2007). Tangen(1998) og Kaarstein (2005) peker på at forholdet til lærere og medelever er viktig. Men jentene i Kaarsteins (2005) studie tydeliggjør forskjellen på at "lærerne

ytter noe ekstra og at de gir særbehandling”, slik at elevenes oppfatning av lærers intensjoner blir dermed betydningsfull (jf. avsnitt 2.5, relasjonsdimensjonen).

Elevundersøkelsen (2007) peker også på ”De viktige få” og tydeliggjør at det er elever som ikke opplever seg verdsatt og inkludert (jf. avsnitt 2.5). En av lærerne i undersøkelsen kommenterte at i tidligere praksis ble elevene ofte tatt ut til samtale når det var noe negativt. Fokus på negativ atferd, og erfaringer som oppleves som negative sett fra elevens perspektiv, kan lett føre til at en oppfatter seg som en brikke med lite kontroll over eget skoleliv og dårlig relasjon til lærer (Nygård, 2007, Nordahl, 2002, Damsgaard, 2007). Dette kan igjen gi lav selvfølelse og forringet skolelivskvalitet, jf. avsnitt 2.4.

I prøveintervjuene beskrev informanter fra to andre skoler samme type praksis som ved Bjerke skole. I arbeidet med undersøkelsen har jeg intervjuet ti lærere fra seks forskjellige skoler. Prøveintervjuene er ikke en del av undersøkelsen, men det er interessant at begge skolene i prøveintervjuene hadde en praksis som samsvarte med Bjerke skoles, to elevsamtaler i forkant av konferansetimen. Oppsummert, inklusiv prøveintervjuene, betyr det at tre av skolene hadde tradisjonell praksis, to skoler praktiserte jevnlig elevsamtaler med fokus på kontinuerlig oppfølging, ca. hver tredje uke. En skole praktiserte en kombinasjon av elevsamtale og *læringssamtale*, med oppfølging hver 14 dag samt en gang i halvåret. Resultatene indikerer at praksis omkring elevsamtalen varierer mye.

Elevens stemme

På Asken skole gjennomførte de en elevundersøkelse rett før jul. En lærer forteller at flere elever skrev at vi kan stole på læreren vår. Lærer tenkte at dette var et resultat av elevsamtalen, og at elevene opplevde at lærerne holdt taushetsplikten.

En undersøkelse gjennomført i tiende klasse med elever som hadde hatt læringssamtale i tre år, viste positiv tilbakemelding fra elevene. I læringssamtalen syntes elevene det var viktig å snakke om; arbeidsinnsats, måter å lære på, fagproblemer og løsning av disse. Dette var de svarene som har størst prosentandel. 100 prosent mente at læringssamtalen må være annen hver uke, ikke hver uke, og ikke

sjeldnere. Lærer pekte på at svaret kan komme av vanen. Elevene opplevde at læringssamtalen førte til at de ble; mer bevisst måten å lære på, lære deg måter å lære på, lære å sette deg egne læringsmål, vi snakker om hva vi bør lære. De fleste elevene svarer passe, på spørsmål om i hvilken grad de får komme frem med ønsker og temaer. På en skala fra en til ti så får arbeidsplantesten et snitt på 6, 1.

4.2 Elever i risiko

Vi skal nå se på hvilke barn lærer bekymrer seg for. Studien har vist at disse barna får tettere oppfølging, blant annet oftere elevsamtaler. Dette er barn/ ungdom som jeg i studien har brukt betegnelsen ” barn i risiko” på. Lærerne forteller om mange utfordringer i hverdagen.

I skolen i dag får man elever med mange slags bagasje, og det er ikke sånn at skolen er isolert fra bagasjen. Den er med eleven på skolen.

Lærerne forteller om bekymring knyttet til elever som har ulike fagvansker, mangler motivasjon, strever med uro, stopper opp i utvikling og står stille faglig. Noen elever, forteller lærerne, har mer psykososiale og emosjonelle vansker. De beskriver elever som er triste og lei seg, kan streve sosialt, være sosialt utrygge, sjenerte og ha en vanskelig livssituasjon. Noen elever er henvist videre til utredning både hos PPT og BUP. Elever som har fått en diagnose, vekker også bekymring. Disse elevene strever mange ganger med selvoppfatning, og er redd for å skille seg ut eller være annerledes. Lærer trekker frem flere elever som opplever manglende mestring og nederlag (jf. avsnitt 2.2). Mobbing var ikke tatt opp som grunn for lærers bekymring, men kom frem som tema i intervjuet med en lærer. En lærer uttrykker oppgitthet over at skolen som organisasjon i så liten grad er tilpasset en del av elevgruppen, og at elevens faglige mål er at alle elevene skal ”lære noe om alt” (jf. avsnitt 2.1).

4.2.1 Generelle erfaringer med og oppfatninger om elevsamtaler

Begrepet elevsamtale og læringssamtale

Når lærerne blir spurt om hva de legger i begrepet elevsamtale kommer det frem at lærerne i studien har en felles oppfatning av elevsamtalen som en samtale mellom lærer og elev om trivsel og fag. Flere lærere er opptatt av relasjonen til eleven når de skal forklare hva de legger i begrepet og bruker ord som: *"knyttet kontakt"*, *"trygghet"*, *"fortrolig samtale"*, *"dialog"* og *"god samtale"*. Noen lærere fokuserer på *"jevnlig oppfølging"* og *"å finne ut av ting"* (jf. avsnitt 1.3, avsnitt 2.5, begrepet elevsamtale).

Når lærerne på Gran skole skal beskrive læringssamtalen forteller de om en organisert samtale i grupper på fire til fem elever, annenhver uke, for å komme tettere på elevenes læring. Fokus er å få til en samtale om læring på en organisert måte for å kunne arbeide med strategier for å lære seg kunnskap. Tema i samtalen kan være formet av lærer, elev eller begge parter (jf. avsnitt 2.5 elevsamtale i gruppe).

Forberedelse, etterarbeid og bruk av skjema

Lærerne fortalte om refleksjoner, og for – og etterarbeid knyttet til forberedelser til elevsamtaler uavhengig av type praksis. Flere lærere skrev stikkord i forkant, noen lærere gjorde notater under samtalen med eleven eller skrev logg i etterkant. Det var kun en lærer samt begge informantene fra prøveintervjuet, som brukte skjema under elevsamtalen. Denne læreren var opptatt av at elevsamtalen ikke måtte bli for formell. Alle skolene hadde brukt skjema tidligere, men tre av skolene hadde sluttet. På Bjerke skole var det opp til den enkelte lærer. Praksis i forhold til foreldrekonferansen hadde endret seg tilsvarende. Flere av lærerne opplevde at de fikk mer ut av samtalen uten skjema, og at samtalen ellers, slik jeg tolket det, fort ble instrumentell.

Oppfølging og tilbakemelding

Det er kontaktlærers ansvar å følge opp etter elevsamtalene. Lærerne på Asken og Eiken pekte på at hver elevsamtale var både en tilbakemelding og en oppfølging, siden samtalene ble så tett med alle elevene. På Asken skole brukes konsekvensstige

når det er problemer knyttet til atferd, drøftes i avsnitt 4.2.2, valgmuligheter. Videre oppfølging og tettere samarbeid med hjemmet kan være tiltak. På Gran skole følger de også elevens læring tett opp annen hver uke, slik at der blir også tilbakemelding og oppfølging kontinuerlig. Lærerne peker på at første halvår går med til å lære seg arbeidsplan og forstå sammenheng mellom mål og hva de skal lære. Alle skolene brukte elevsamtalen som verktøy for å følge opp ” elever i risiko”. På noen skoler fikk elever som kjedet seg og var lite motivert, tilbud om tettere oppfølging og jevnlige elevsamtaler knyttet til faglig og sosial utvikling. På Bjerke og Gran skole var fokus i elevsamtalen en forberedelse til konferansetimen, og det som skulle være tema i samtalen med foreldre og elev.

Lærerne brukte skriftlige og muntlige avtaler som verktøy i elevsamtalen og, de samarbeidet om ulike typer tiltak med den enkelte elev. Eksempler på avtaler var: hvordan lærer og elev skal oppføre seg mot hverandre i klassen, hjelp til å komme i gang, oppfølging i løpet av timen, men avtalt slik at eleven ikke opplever det som mas eller at lærer er ute etter å ta eleven. Andre eksempler i materialet var endring av undervisningsopplegg, muligheter til å arbeide i mindre grupper med fag, tilrettelegging inne i klassen, oppfølging i arbeidsplantimer og muligheter til å bruke data på skolen. Lærerne skapte forutsigbarhet for noen elever ved avtaler om fremføring og tilrettelegging. Elever som strevde med motivasjon fikk avtaler om redusert innlevering. Lærerne hadde ulik oppfatning av om de kunne gjøre avtaler på vegne av andre lærere og praktiserte dette ulikt. Informasjonsformidling til andre faglærere, både til og fra eleven var praksis ved flere skoler.

Kontakt med foreldre, videre henvisning til hjelpeapparatet, PPT og BUP var en del av oppfølgingen. Helsesøster var en nyttig samarbeidspartner, når elever trengte mer profesjonell hjelp og faste avtaler om samtaler.

Lærerne var opptatt av å gi positive tilbakemeldinger, det kan være; positive ting med eleven, arbeidsinnsats, observasjoner fra klassen og endring av atferd. De mener det er viktig å bringe eleven fram gjennom oppmuntring og få eleven til å strekke seg. Evaluerings av avtaler, faglig tilbakemelding og at der noen ganger var nødvendig med

en ”alvorsprat” ble også vektlagt. Tilbakemeldinger blir og synlig i dialogen mellom lærer og elev, jf. avsnitt 4.2.2

Praktiske barrierer

TID til å få gjennomført og organisert elevsamtalene slik at det var forutsigbart for begge parter var den utfordringen som lærerne var mest opptatt av. Elevsamtalen ble gjennomført på et tidspunkt der lærer ikke hadde undervisning, samtidig som eleven ble tatt ut av sin undervisning. Derfor ble det vurderinger knyttet til hvilke undervisningstimer eleven kunne tas ut av. I forhold til læringssamtalen hadde ledelsen ved Gran skole løst dette ved å legge læringssamtalen til arbeidsplantiden, og gi en økt ressurs på fire timer med to - lærer.

Ved jevnlig dialog med eleven ble det flere avtaler å følge opp, og dette var mer krevende for lærer samtidig som økt fokus gjorde det lettere. Men ”papirsystemet” var ikke alltid like strukturert som med to samtaler i året.

En av lærerne pekte på at du ikke vet hva som møter deg i elevsamtalen, det uforutsigbare. Det kan komme opp ting eller eleven kan være ”i et humør som ikke ligner”. Flere lærere peker på utfordringer knyttet til barn som er stille forsiktige og sier lite, og barn som kjeder seg, er lite motiverte og strever faglig. Lærerne forteller om ulike strategier i møte med disse barna og har varierte erfaringer, jf. avsnitt 4.2.2 med beskrivelser av noen samtaleerfaringer.

4.2.2 Erfaringer fra elevsamtaler med barn i risiko

Først presenteres to bilder fra elevsamtaler med barn i risiko. Disse tydeliggjør hvor forskjellige elevsamtaler kan være, og hvordan opplevelser og erfaringer fra slike samtaler påvirker partene og deres tanker eller oppfatninger om hverandre.

To bilder fra elevsamtaler med barn i risiko

En lærer forteller om en elevsamtale med en gutt som strever både faglig, sosialt og har en del atferdsvansker. Eleven følges opp med ukentlige elevsamtaler, og har tildelt

noen ekstra ressurser. Lærer beskriver en positiv erfaring, en elevsamtale knyttet til karakteroppgjøret. En *"meningsutveksling"* mellom lærer og elev om *"hva som var bra"* og *"hva som var dårlig"*. Eleven sa at det var så *"uendelig kjedelig"* å sitte og høre på i matematikk, og *"å være passiv"*. Eleven hadde noen innspill på om det *"ikke gikk an"* å være litt mer *"aktiv og variere undervisningen"*. Lærer sa det var *"rimelige fornuftige innspill"*. Bruk av elevens ekstraressurs var tema, og lærer sa at eleven kom med *"noen vettuge innspill"* på det. Det var *"viktig for han å få lært seg de tingene han ikke kunne"*, for hvis han *"ikke hadde det på plass"*, så fikk han *"ikke med seg noe av det andre heller"*. Oppsummering av meningsutvekslingen ble; 20 minuttene av hver matteøkt i liten gruppe, med fokus på grunnleggende ferdigheter i matematikk med andre elever som har samme behovet.

En lærer forteller om en helt annen opplevelse, og om elevsamtaler der lærer gruet seg i forkant. Eleven hadde vært *"aggressiv, trakassert og plaget andre"*, og i elevsamtaler hadde lærer vært nødt til å ta tak i *"tøffe tema"*. Lærer beskriver elevsamtalen som en negativ erfaring; det å gå inn i en elevsamtale *"å være redd for å tape"*. Lærer opplevde eleven som *"litt sånn olm i blikket, veldig truende overfor andre og en litt skremmende person"*. Han var *"ikke noe hyggelig"*, så *"ikke muligheter i vennskap"*, og det *"nyttet ikke"* å gjøre han oppmerksom på at *"de tingene han gjorde nå"*, kunne få *"konsekvenser senere i livet"*. Hvis folk var *"duster og idioter"*, gjaldt det *"å få slått de ned"*, vise hvem som var *"konge på haugen"*, hvem som var *"sterkest"*. I elevsamtalen var han og ute etter å være sterkest. Elevsamtalene var veldig vanskelige. Lærer beskrev elevsamtalen slik:

Han stirret til du skulle måtte vike blikket. Jeg skjønnte fort det og stirret like hardt tilbake. Det var hans taktikk, psyke ut folk, stirre de i senk. Jeg måtte bare bevise at han ikke var sterkere enn meg, i hver samtale.

Bildene representerer to svært ulike elevsamtaler, erfaringer som lærerne beskriver, som henholdsvis positive og negative. Samtalene representerer to ytterpunkter i materialet, og tydeliggjør hvilket *"vågestykke"* det kan være å gå inn i en relasjon til en annen (Bae, 1992). Min tolkning er at samtalene på et teoretisk nivå kan sammenlignes med Schibbeys (2004, 2005a) gode og dårlige dialoger. Dialogene kan

i dette perspektivet, tolkes som eksempler på ulike væremåter som kommer til syne, gjennom beskrivelser av samspillet og dialogen. I den første elevsamtalen oppstår det intersubjektivitet mellom lærer og elev, og dialogen har i seg mange ingredienser som kjennetegner anerkjennelse (jf. avsnitt 2.3.1). Læreren lytter aktivt og prøver å fange opp det som ligger bak ordene til eleven. Hva ligger bak, det ”å kjede seg”, elevens opplevelse av at undervisningen er kjedelig. Lærer forsvarer ikke egen praksis og undervisning, argumenterer ikke og stenger ikke for kommunikasjon, men lærer lytter til eleven. Lærer gir slipp på kontrollen, lærer vet ikke hva som vil komme fra eleven, men lærer stiller seg åpen. Denne holdningen til lærer i møte med eleven gjør at eleven våger å fortsette. Eleven formidler sin opplevelse av manglende mestring i matematikk, og kjedsomhet knyttet til det å ikke forstå, samt et ønske om en mer aktiv og variert undervisning. Eleven forteller lærer hva som er ”*viktig for han*”. I denne prosessen blir begge sårbare og gjensidig avhengig av hverandre, lærer og elev skaper gjensidige muligheter for utvikling og endring. Min tolkning er at åpenhet, lytting også til det som ligger bak ordene, samt en interesse for å forstå hvordan verden ser ut fra elevens perspektiv har preget dialogen. Lærer behandler eleven som et subjekt. Schibbye (2002, 2004, 2005a, 2005b) legger et subjekt - subjektsyn til grunn for gode dialoger, og holder individets rett til og kunnskap om egen opplevelse som ukrenkelig (jf. avsnitt 2.3.1, menneskesyn). Lærer gir rett og autoritet til elevens ”opplevelse” av undervisningen som kjedelig. Dette åpner opp for videre dialog, og det skapes tillit. Lærer bruker ordene ”*vettuge innspill, rimelige fornuftige innspill*”. Språk og ordvalg tolker jeg som en bekreftelse på at lærer har sett eleven, og at denne bekreftelsen har farget dialogen mellom lærer og elev (jf. avsnitt 2.3.1 anerkjennelse). Små nyanser i språket kan ha avgjørende betydning for elevers opplevelser, holdninger og handlinger. Lærers vilje til å endre praksis åpner nye muligheter for eleven og kan bidra til ”forventninger til morgendagen”, en mer tilpasset skolesituasjon som kan gi mer tro på egne ressurser, og muligheter for å få en bedre skolelivskvalitet er tilstede (jf. avsnitt 2.4, dimensjonene i skolelivskvalitet, og avsnitt 2.5, forskningsresultater).

I den andre dialogen ser vi et samspill som låser seg. En fastlåst dialog, der lærer og elev kommer i en konkurranse om å være sterkest. Under intervjuet formidlet jeg min forståelse av at samtalen var blitt en maktkamp. Lærer bekreftet denne oppfatningen. Erfaringen fra denne elevsamtalen beskrives som negativ og *"ikke noen god opplevelse"*. Både elev og lærer kommer inn i et mønster som ikke skaper muligheter for vekst og utvikling. I fastlåste dialoger blir den andre gjort til et objekt eller en brikke, forstått og oppfattet utenifra, målt og vurdert. Språket synliggjør dette; *"aggressiv, trakassert og plaget andre"* (jf. avsnitt 2.3.1, menneskesyn). Lærer og elev gjør hverandre gjensidig til objekt; *"stirre i senk"* og *"stirre tilbake"*.

Kommunikasjonen mellom partene blir symmetrisk, en konkurranse om *"å være sterkest"* (jf. avsnitt 2.3.2, kommunikasjon). I en dårlig dialog, et fastlåst mønster blir ikke kommunikasjonen anerkjennende. Det vil være minst to meldinger til eleven i elevsamtalen, både om innholdet; *"tøffe tema"* og om relasjonen, forholdet mellom lærer og elev, *"å stirre i senk"* og *"stirret tilbake"*. Når elevsamtalen er noe lærer *"gruer seg til"* og i forkant av samtalen er *"redd for å tape"*, vil mest sannsynlig metabudskapet være preget av det. Når relasjonen i utgangspunktet ikke er god, vil dette prege elevens tolking av budskapet (jf. 2.3.1, anerkjennelse og 2.3.2, kommunikasjon). En dårlig dialog eller samtale blir ikke en positiv erfaring verken for lærer eller elev. En gjensidig anerkjennelse kan låse opp et slikt mønster. Hvis ikke lærer klarer å være anerkjennende i sin kommunikasjon kan eleven lett stagnere i en fastlåst negativ oppfatning av seg selv. Lærers oppfatning av eleven kan bli en del av elevens selvoppfatning og selvforståelse. Refleksjon over egen kommunikasjonsform kan bidra til at lærer ser seg selv i et metaperspektiv, og kan finne andre væremåter i møte med eleven. Dette kan både lærer og elev trenge hjelp til (Tangen, Edvardsen & Kaarstein, 2007). Forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk, og rollen som lærer gir stor definisjonsmakt (Skau, 2003). Lærer har som profesjonell yrkesutøver et større ansvar enn eleven både for utvikling av relasjonen og for at *"møtet"* mellom elev og lærer blir konstruktivt og bidrar til en positiv utvikling (Damsgaard, 2007). Det er krevende å jobbe med å bli anerkjennende, og du må ønske å arbeide med det (jfr. avsnitt 2.3.1). Bowlby (2006) peker på at vi har med oss *indre arbeidsmodeller*, og at dette er modeller som kan være uartikulerte, slik at vi ikke er oss bevisst hvorfor

vi handler, reagerer og føler som vi gjør. Psykologer har i utdanning gått i terapi og er trolig mer bevisst egne reaksjonsmønstre. På spørsmål svarte lærerne i undersøkelsen at samtaler med barn og kommunikasjon ikke hadde vært tema i deres utdanning. Det var heller ikke lagt til rette for systematisk arbeid knyttet til veiledning, slik det fremsto i intervjuene. Schibbye (2002) bruker begrepene overføring og motoverføring for å forklare hva som skjer i kommunikasjonen. Med bakgrunn i overnevnte refleksjoner tror jeg at Watzlawicks (1967) aksiomer om kommunikasjon, kan bidra med nyttig kunnskap i en skolekontekst. Det tar tid både å bygge opp en relasjon, og det tar tid å endre egne atferdsmønstre. Økt bevissthet og kunnskap om kommunikasjon kan bidra til refleksjon og skape flere handlingsalternativ. En alternativ forståelsesramme kan bidra til å skape endringer. Vår forståelse av elevens atferd og handlinger kan bidra til "et annet møte". Oppfatninger av eleven som "truende", "aggressiv" og "lite hyggelig" får frem lite anerkjennende væremåter, eleven blir et objekt. En som skal påvirkes og styres utenfra, elevens atferd og handlinger er i fokus (jf. avsnitt 2.3.1, menneskesyn). En forståelsesramme som innebærer en oppfatning av eleven som "redd", "sosialt stresset" og "bruker en lite hensiktsmessige mestringsstil" vil mest sannsynlig skape et "annet møte" og kroppsspråket til lærer vil bli mer anerkjennende i elevsamtalen med en slik oppfatning av eleven (jf. avsnitt 2.3.2, kommunikasjon avsnitt 2.5, mestringsstiler). Ulike forståelsesrammer skaper flere handlingsalternativ. Nygård (2007) peker på at bevissthet om at vi foretar slike tolkninger, kan være en spire til å lete etter nye og bedre tolkninger, der vi ikke har fått spesielt positive opplevelser med våre tidligere oppfatninger. Skolelivskvalitetsbegrepet kan bidra til å se alternative rammer, og dermed utvikle forståelse for elevens handlinger. Tidsdimensjonen tydeliggjør at våre erfaringer tolkes "her og nå", samtidig som de forstås i lys av tidligere erfaringer. Tidligere negative erfaringer kan føre til bekymring og lave forventninger, samt lite tiltro til egne muligheter om mestring (jf. avsnitt 2.4, kontroll). Negative erfaringer og liten tro på seg selv vil også farge kommunikasjonen i elevsamtalen. Kaarstein (2005) og Edvardsen(2005) peker på at elevene i deres undersøkelse opplevde, at manglende mestring førte inn i vonde og destruktive spiraler. Omgivelsene kan fort bli oppfattet som truende og en kan oppleve seg selv som sårbar og stresset, og handlingene kan

innebære tap av selvaktelse (jf. avsnitt 2.3.1, anerkjennelse, 2.4, skolelivskvalitet). Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til ulike reaksjonsformer eller observerbar atferd når selvoppfatningen trues. I slike forståelsesrammer vil oppfatningen av elevens handlinger fremstå i et annet lys. Løft kan også bidra med perspektiver som kan være nyttig i fastlåste dialoger. Å lete etter unntak, glimt av god kommunikasjon og samhandling i et låst mønster, samt refleksjon over egen væremåte kan bidra med konstruktive ideer (jf. avsnitt 2.2.1, mestring og ressursrser). I terapi ber klienten om hjelp til å komme videre med eget liv. Klienten står fritt til å velge en annen terapeut dersom det oppstår misstillit. Kontaktlæreren som samtalepartner er skolens ”tilbud” til eleven i elevsamtalen (jf. avsnitt 2.4, objektiv dimensjon). Det påligger lærer et særlig ansvar for at eleven ikke blir værende i et fastlåst mønster over tid. Det er ødeleggende både for lærer og elev. I rollen som profesjonell yrkesutøver, er det lærer som må ta ansvar i et fastlåst mønster. Eleven kan være ”privat” i møte med lærer, men lærer kan ikke være ”privat” i møte med eleven (Damsgaard, 2007). Lærer erkjente at elevsamtalen i ”det andre bildet” ikke fungerte og forklarte hvordan lærer hadde oppfattet og løst dilemmaet.

Han trengte en annen å snakke med, vi hadde tydeligvis ikke den beste kjemi.

Lærernes råd til andre lærere

Han bidrar med noe”, ”jeg bidrar med noe” og det som ”vokser frem” av denne her praten ”bruker jeg.

Dette var lærerens forklaring på hvorfor elevsamtalen var en positiv erfaring. Når vi gir råd til våre kollegaer henter vi frem erfaringer fra situasjoner der vi har opplevd mestring. Vi tenker at vårt bidrag har vært nyttig og sitter igjen med en god følelse. Jeg har laget en sammenfatning av lærernes råd. Lærerne var tydelig på hva som var viktig i møtet med eleven. Fokus på *”det positive”*, *”grip fatt i det som eleven kan”*, snakke om *”trivsel og elevens sterke sider”*. *Oppmuntre eleven til å ”skryte litt”*, si noe *”positivt om seg selv”*. Elevsamtalen handler om *”vi – du”*, et *”samarbeid mellom barn og voksen”*. Læreren må bruke *”tid”* på å skape kontakt, og ikke tro at det kommer av seg selv. *”Lytt”* på det som eleven har å si, *”være interessert i å høre på problemet”*, få i gang *”en dialog”*, *”gi litt, ikke bare kreve”* å bli enige om *”et*

kompromiss". *"Læreren må være seg selv i møte med eleven, "ikke ta på seg en rolle", og ta eleven for den, han/hun er "se et likeverdig menneske som strever"*. Tenke på at *"du har strevd selv og på hvordan det kjennes"*. Elevene er *"forskjellige"* så samtalen må *"formes ut fra eleven du har"*; *"noen åpner seg lett, andre bruker tid"*. Læreren må være *"ærlig, direkte og konkret"*, selv om det er vanskelig. Legge frem problemet eller dilemma, og *"la eleven få rom til å si hvordan han opplever det"*, så kan læreren komme med sitt.

Lærernes beskrivelser av dårlige elevsamtaler

Samtaler av typen *"nå kjefter jeg på deg, "noe som er gærnt"* – samtaler eller *"jeg snakker til deg samtaler"*, det er jo negativt.

En lærer gjorde et poeng av å beskrive hvordan en samtale ikke må være, når lærer skulle beskrive en god elevsamtale. Beskrivelsen viser til elevsamtaler der eleven er gjort til en brikke, et objekt. I det første intervjuet ville en lærer helst ikke snakke om vanskelige samtaler eller negative erfaringer, *"det ble en grøt av det"*. Dette var samtaler som lærer anstrengte seg for å glemme og ikke vil ha med seg i bevisstheten. For lærer handlet det om *"å miste kontroll"*, i den forstand at *"du sier ting i elevsamtalen eller på konferansetimen som du ikke burde sagt"*. Lærer påpekte at i slike situasjoner er det viktig *"å ikke kjempe for en pedagogisk prestisje"*, men *"beklage det som har skjedd, og si du har innsett at det du sa og gjorde var feil"*. Negative erfaringer kan gi oss en følelse av å ikke mestre, føle oss mislykket både som fagperson og menneske. Samtidig ligger der en kilde til erkjennelse og læring i slike situasjoner som kan være nyttig og gi økt bevissthet om egne væremåter. Vi må komme i et metaperspektiv til våre handlinger og reflektere over dem (jf. avsnitt 2.3.1, bidrag fra filosofi). Våre erfaringer endrer seg hele tiden fordi vi stadig gjør nye erfaringer som endrer vår forståelseshorisont, dette gjelder og synet på elevsamtalen.

Det er jo, så mange veldig gode elevsamtaler. Det er noe med det at av og til så kommer det kjempetunge og vanskelige samtaler, men det er langt i mellom dem. Og det synes jeg er en sann god erfaring.

Bidrag fra lærer og bidrag fra elev

Schibbye (2002, 2004, 2005a) mener at anerkjennelse er grunnleggende for å kunne sette i gang utviklingsprosesser i dialoger. Flere lærere er opptatt av at både elev og lærer må bidra, dersom det skal bli en dialog. Lærers væremåter danner rammen for ”møtet” mellom elev og lærer i elevsamtalen. I dette møtet ligger muligheter for tilknytning og avgrensing. Lærer og elev skaper gjensidige forutsetninger for hverandres utvikling. Læreren i rollen som profesjonell yrkesutøver og menneske, eleven i rollen som elev, men også som ungdom med fremtiden foran seg.

Relasjonserfaringer som gir tiltro til egen mestring, opplevelse av seg selv som en aktør som kan hankses med de utfordringer som livet byr på, eventuelt med hjelp, står sentralt (Nygård, 2007, & Tangen, 1998, 2006). Jeg vil trekke frem beskrivelser, med vekt på lærers positive erfaringer og prøve å identifisere væremåter i dialogen som gjør en forskjell, sentralt i dette avsnittet står bidrag fra begge parter.

En lærer forteller om to observasjoner i klassen der lærer opplevde at en av elevene ble lei seg når han fikk utlevert prøve og karakterkort. Eleven er flink, har dårlig helse, høyt fravær og mister en del undervisning. Lærer forteller fra dialogen med eleven:

Jeg syntes jeg opplevde det, når du fikk igjen prøven sist at du ble litt lei deg. Ja, gjorde det. Så fikk du litt vondt i magen og så ville du gå hjem. Har du opplevd det før når du har fått igjen prøver? Ja. Ja, det synes jeg og, så derfor så lurte jeg på om det var sånn.

Lærer har, slik jeg ser det, forstått eleven innenfra. Lærer har flere ganger sett at eleven har blitt lei seg og gått hjem. Dette presenterer lærer som sin opplevelse, og lærer tydeliggjør at det er lærer som kjenner det sånn. Lærer har et reflektert forhold til egne følelser og opplevelser, samtidig som lærer bruker dialogen til å undersøke elevens opplevelse. Eleven bekrefter i samtalen at han, ”ble lei seg”. Gjennom intersubjektiv deling fremmes selvforståelse, det som Stern (1991) kaller et intersubjektivt rom, et opplevelsesfellesskap (jf. avsnitt 2.3.1, spedbarnsforskning). Lærers tonefall, stemme og kroppsspråk i intervjuet gir meg opplevelsen av at dette har bekymret lærer og berørt lærer. Elevsamtalen åpner muligheten for emosjonell deling og et følelsesmessig fellesskap, lærer kan ”matche” elevens opplevelse, en

bekreftelse. Samtidig er intersubjektivitet og anerkjennelse vanskelig i praksis, og elevens opplevelse kan lett bli nedtonet, stjålet eller at vi fokuserer utenfor opplevelsen (Schibbye, 2004 s. 9). Når lærer spør hvorfor ”*ble du så lei deg*”, det var jo ”*bra det du fikk*”, er muligheten tilstede for at eleven opplever dette. Når eleven gir uttrykk for sin følelse, sin opplevelse, at han ”*ville hatt det bedre*”. Eleven opplever tap av selvaktelse, karakterene er ikke slik han forventer, hans forståelse av seg selv endres. Han er ikke så ”*flink*” som han trodde. Lærer bekrefter at ”*han er flink*”, men forklarer at lærer har sett at han noen ganger får det ”*litt for travelt*”, og da blir det ”*ikke så bra*”, samt at ”*han har vært syk*”. Eleven kan beholde sin selvforståelse, selvoppfatning av ”*å være flink*”, samtidig som lærer og elev skal samarbeide, bearbeide oppgaver i forkant slik at han kan oppnå bedre karakterer. Lærer viser at elevens følelse og opplevelse tas på alvor (jf. avsnitt 2.3.1, anerkjennelse). Skolelivskvalitetsbegrepet er sensitiverende. I denne dialogen ligger muligheten for at eleven ”*føler seg sett*” gjennom lærers ”vennlighet og interesse”, samt at det blir opprettet en arbeidsallianse mellom lærer og elev. Felles mål å arbeide mot, for at eleven ikke skal få flere faglige nederlag, begge blir aktører (jf. avsnitt 2.4, relasjonsdimensjonen, arbeidsdimensjonen).

En av lærerne har hatt elevsamtaler der mobbing har vært tema. En fortelling er om en elevsamtale etter en slåsskamp mellom to jenter. Lærer beskriver to jenter som har hatt et gjensidig dårlig forhold til hverandre, siden barneskolen. Ingen lærere har vært vitne til slåsskampen, den ble rullet opp i etterkant, men er utgangspunkt for samtalen. Lærer forteller at i dialogen med den andre jenta var lærer tydelig på at ”*jeg forventer ikke at dere skal bli venner*”, at ”*du skal like henne*”, men dere må ”*prate med hverandre*” og ellers ”*holde ut*”. I sin kommunikasjon, slik jeg ser, det aksepterer lærer jentas rett til sin følelse, lærer tolerer den, sier tydelig i fra at lærer ikke forventer at ”*de skal like hverandre*”. Videre sier læreren at det skal ikke være sånn på skolen at ”*to jenter går i klinsj*”. Lærer formidler at jenta selvfølgelig også får komme til orde, men lærer er tydelig på hva skolen og lærerne forventer. Læreren forteller også at ”*jenta tok det*”, hun ”*la seg ikke helt flat*”, men jentas atferd har endret seg i etterkant, fordi ”*det har blitt bra*”. Lærers aksept av elevens følelse gir

muligheter slik jeg tolker det, og gjør det lettere for eleven å høre uten å gå i forsvar, lettere å utforske seg selv og ta korrigerende uten å føle seg kritisert (jf. avsnitt 2.3.1, anerkjennelse). Denne læreren er og opptatt av at barn som har mobbet eller vært ufin med andre skal få tilbakemelding.

Jeg synes det har vært litt viktig at eleven får en klapp på skuldra hvis han/hun klarer å endre atferd. At det ikke blir en sånn stille taushet, nå går det greit, så nå er vi ferdig med det, at eleven faktisk får tilbakemelding. Jeg ser du har tatt noen viktige grep her, kjempebra. Og ikke utbrodert det noe mer enn det.

Ved å møte aksept og bli forstått ligger muligheter for endring. Motsatt vil en moralsk pekefinger og fordømmelse kunne føre til en fastlåst dialog, der eleven går i forsvar og i liten grad klarer å reflektere over seg selv og se seg selv. Å anerkjenne betyr ikke at vi skal slutte å reagere på barns atferd og sette grenser. Vi må både reagere adekvat å akseptere barnets følelser og opplevelser i situasjonen (jf. avsnitt 2.3.1, menneskesyn, anerkjennelse avsnitt 2.4, relasjonsdimensjonen). Eksempelet viser at en elevsamtale der elevens opplevelse blir tatt på alvor kan bidra til at eleven tar ”viktige grep”. Lærer fremstår tydelig som rollemodell, tar tak i et ”gjensidig dårlig forhold”, utviklet over tid, tydeliggjør skolens og lærernes forventninger og følger opp (jf. avsnitt 2.1, Kunnskapsløftet, 2006, læringsplakaten, avsnitt 2.5, elevundersøkelsen, 2007). Læreren fremhever noen kvaliteter i møte med elever som lærer tror er viktig.

Jeg har vært ganske stabil i måten jeg møter elever på, og jeg blir ikke sint på elever en til en. Lærer snakker om å ha lave skuldre når en prater med en elev, og at de opplever at det ikke er så mye å engste seg for.

En lærer fortalte om erfaringer der elever har kommet i konflikt med andre lærere. Dette oppleves for lærer som en lojalitetskonflikt i forhold til kollegaene, og kan være vanskelig. Lærer forteller om en negativ erfaring etter initiativ til en felles elevsamtale med en elev og en annen lærer. Samtalen beskrives som en ubehagelig opplevelse, en lojalitetskonflikt. Lærer følte seg pinlig berørt overfor eleven på den voksnes vegne. Lærer forteller at hun så seg selv i rollen som megler. I intervju situasjonen fikk jeg inntrykk av at det ikke var noe felles forberedelse til samtalen. Lærer forsto elevens handlemåte, og hun ønsket å bidra til og ordne opp. Samtalen låste seg, både elev og

den andre læreren kommuniserte med lærer, men ikke med hverandre. Vi kan ha de beste intensjoner, men likevel mislykkes. Når flere lærere skal snakke med elever kreves det forberedelse der roller, posisjon og formål er avklart mellom lærerne, og samtidig må begge lærerne ønske å forsvare eleven mot nedverdiggelse (jf. avsnitt 2.3.1, anerkjennelse, avsnitt 2.4, relasjonsdimensjonen). Et alternativ i en slik elevsamtale kan være å stille seg mer undrende, samt ha mål om at begge parter skal få formidlet sin opplevelse av situasjonen. Skape en forståelse for at det finnes ulike opplevelsesverdener. Formidle at både lærer og elev har rett til sin opplevelse, og de er like gyldige, skape forståelse for hverandre (jf. avsnitt 2.3.1). Det hviler et særlig ansvar på lærer i slike elevsamtaler.

En lærer forteller om to jenter i gruppen som henger sammen som erteris. De er litt på utsiden av gruppen, og lærerne ønsker å snakke om det. Lærerne tror at det kan være et problem. Lærerne lurte på om jenta skjønner *"hva de vil inn på"*. Jenta bekrefter at *"hun tror hun vet hva de vil snakke om"*. Lærer er opptatt av at tema kan være *"sårbart"*, og sørger for mulighet til å *"bakke ut hvis det blir for vanskelig"*. Lærer opplever at jenta er *"takknemlig for at det kommer opp"*. De to jentene føler på at *"de andre jentene ser rart på dem"*, *"snakker litt bak ryggen på dem"* og sånne ting. I dialogen med jenta blir lærerne enige om å ha *"en samtale med jentegruppa"* for å *"høre hvordan de opplever det"*.

Denne fortellingen sier noe om å forstå og oppfatte behov for å være akseptert av de andre, være en del av fellesskapet selv om jenta ikke har gitt uttrykk for det. Lærerne gir dette rom og mulighet til å komme frem, samtidig som lærerne aksepterer elevens rett til sine følelser i forhold til de andre jentene (jf. avsnitt 2.3.1, anerkjennelse). De tar opplevelsen på alvor, tar inn over seg at det må være *"vondt å gå med en opplevelse"* av at andre *"snakker bak ryggen"* din og foreslår at alle skal ta en samtale med jentegruppa. Lærernes aksept av jentas opplevelse og følelser åpner opp for nye muligheter, slik at jenta tør å bli med på å utforske seg selv. Aksept av den andres opplevelse blir en del av en anerkjennende holdning slik Schibbye (2002, 2004, 2005a) beskriver det. Støtten jenta opplever i lærerne, deres anerkjennelse av

hennes opplevelse gir rom og mot til å gå videre. Læreren blir en alliert og støttespiller. Skolekamerater er viktig for å få en god skolehverdag (jf. avsnitt 2.3.1, anerkjennelse, avsnitt 2.4, arbeids- og relasjonsdimensjonen). Lærerne bidrar slik i arbeidet med å skape et godt psykososialt læringsmiljø (jf. avsnitt 2.1, avsnitt 2.2 ”barn i risiko”). Thuen (2007) peker på at den emosjonelle støtten fra lærer er viktig (jf. avsnitt 2.5).

I dialogen med jentegruppa legges det vekt på at ”ingen anklager noen” for noe. Disse ”jentene føler det sånn”, og da må vi ”*snakke sammen*”. Lærer fortalte hvordan de andre jentenes kroppsspråk helt ”*tydelig signaliserte*” at dette ikke var tilfellet, og hvilken ”*lettelse*” dette frembrakte hos de to jentene. Trygghet for å tørre å utforske det som en er redd for, blir mulig når lærerne er trygge tilknytningspersoner som er anerkjennende i sin kommunikasjon (jf. avsnitt 2.3.1, anerkjennelse, avsnitt 2.4, relasjonsdimensjonen).

Lærers ansvar for kommunikasjon

En lærer i Limstrands (2006) undersøkelse gav uttrykk for at hun måtte ”kle på seg overskudd” når hun skulle ha elevsamtalen. I denne studien opplevde lærerne at elevsamtalen gav overskudd, i de tre intervjuene der dette var tema. De følte seg ikke ”psykisk tømt”. En lærer kunne forstå behovet for overskudd i vanskelige saker.

Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevens opplevelse av skolen og elevens skolelivskvalitet (Tangen, 1998, 2006, Nordahl, 2002). Pedagogiske konsekvenser av slik forskning blir at lærer må bygge opp og videreutvikle gode relasjoner til elevene. Lærere er forskjellige og møter elevene ulikt. En lærer sier at jeg har en brukbar ”*meningsutveksling med denne eleven, det er det ikke alle lærere som har*”. Min tolkning av dette er at elevens opplevelse av å bli behandlet som aktør eller brikke, vil ha avgjørende betydning for relasjonen mellom lærer og elev. En utfordring for lærere blir hvordan gode relasjonserfaringer kan reflekteres over og bringes videre til kollegaer, slik at eleven får mulighet til å bli aktør, ta ansvar for sitt skoleliv, bygge videre på positive erfaringer og komme i en bedre relasjon til flere lærere. Væremåter i relasjonen gjør en forskjell, og alternative forståelsesrammer kan

få stor betydning for å skape et godt læringsmiljø og gi eleven opplevelse av emosjonellstøtte (jf. avsnitt 2.5, Thuen, 2008). Lærer har et etisk ansvar for at et fastlåst mønster ikke får fortsette, fordi det er ødeleggende for elevens selvoppfatning og selvbylde. I Kunnskapsløftet (2006) og Veilederen (2007) fremheves både et psykososialt læringsmiljø, og lærerens rolle som leder og forbilde (jf. avsnitt 2.2.1, 2.2). Tangen (2006) peker på at lærer skal forsvare eleven både mot nedverdiggende behandling og faglige nederlag. Arbeidsallianse gir et perspektiv på relasjonen som kan være fruktbart (jf. avsnitt 2.4, skolelivskvalitet).

En lærer trakk frem en ny erfaring etter endret praksis som hadde vært tema i utviklingsarbeidet på skolen. Når du får den gode relasjonen til eleven, så er eleven en utrolig god informant i forhold til *"hva som skjer i skolegården"* og *"hvordan elever har det"*. Elevene er *"flinke til å fortelle ting som de har sett"*, og da tror jeg at *"denne jevnlige elevsamtalen"* er viktig. Når tillit mellom elev og lærer blir stor, ligger det et ekstra etisk ansvar på lærer i forhold til hvordan lærer forvalter og bruker informasjon som eleven kommer med. Eleven må ikke oppleve at tillitsforholdet blir misbrukt.

Mestringsmuligheter og kontroll over eget skoleliv

Tiltro til egne muligheter og forventninger om å mestre er helt grunnleggende for barns utvikling og læring (jf. avsnitt 2.4, kontroll, mestring). En lærer tydeliggjør i en av sine fortellinger hvor lett det er å gjøre eleven til en brikke, selv når en har de beste intensjoner (Nygård, 2007). Samtidig viser hun de mulighetene som ligger i dialogen, og at en bevisst og reflektert lærer kan rette opp igjen feil og gjøre eleven til aktør.

Vi bommer jo vi og. Hun ville veldig gjerne være med på nasjonale prøver. Det var helt på begynnelsen av skoleåret. Og vi skulle jo selvfølgelig, bare latt henne fått være med. Det ser vi i etterkant, og det har jeg sagt til henne. Det var en bommert av oss. Helt klart at du kunne vært med på nasjonale prøver, for det tok hun veldig hardt.

Lærer forteller at eleven var enig i den siste vurderingen. Min tolkning er at eleven gjennom lærers handling og innrømmelse av feil, igjen blir aktør, får tilbake selvaktelse og kontroll over eget skoleliv (jf. avsnitt 2.4). Bevissthet om at vi kan ha

de beste intensjoner med det vi gjør, men hvis vi ikke har en dialog med eleven og får tak i elevens opplevelse kan vi fort trække feil. Schibbye (2004) sier det er lett å gjøre relasjonelle overgrep, uten å ville, siden det å forholde seg til den andre som et objekt er så innebygd i vår kultur. Både i Kaarsteins (2005) og Edvardsens (2005) sine undersøkelser kommer det frem hvor sårbar eleven blir når egen forventning om mestring blir møtt med nedvurdering og manglende tiltro til at en kan klare (jf. avsnitt 2.4, kontroll, mestring). Ved gjentatte erfaringer med manglende mestring og kontroll kan skolelivskvaliteten bli redusert. I intervjuet er det tydelig at lærer har fått en god relasjon til eleven. Min tolkning er at gjennom å innrømme ”en bommert” har lærer gjort eleven til aktør, tilliten til lærer er bygget opp igjen.

En lærer forteller om en elevsamtale med en elev som selv opplever seg som litt ”uttafor”, og *”de andre elevene gjør også det”*. Eleven vet hva som gjør at *”han ikke får kontakt”*, og han klarer *”å si noe om det”*. Læreren opplever at det var godt for eleven og få satt ord på det. I samtalen kom elev og lærer frem til hvilke tiltak *”han kanskje kunne gjøre selv”*, og *”hva lærer kunne hjelpe med”* så eleven kom *”mer inn i gruppa”*. Lærer sier det var *”en viktig samtale”*. Å erfare at med andres hjelp kan du ha en viss kontroll, er nyttige erfaringer å ha med seg videre. Nygård (2007) hevder at pasienter som er avhengig av andres hjelp, periodevis eller permanent, kan beholde kontroll over og ta ansvar for sitt eget liv gjennom å inngå terapeutiske allianser. Tangen (2006) peker på at utfordringer både i spesialpedagogisk virksomhet og skoleliv ligger i å bidra aktivt til å la elever være aktører og ikke brikker i eget skoleliv. Det er mulig at i denne dialogen har ”verbal persuasjon” vært til stede gjennom at lærer har overbevist eleven om at han kan klare oppgavene med litt hjelp (jf. avsnitt 2.4, kontroll, mestring, avsnitt 2.2.1 mestring, ressurser).

Å ha elever som er veldig forskjellig fra en selv kan være utfordrende.

Det er litt ubehagelig for meg som lærer at hun er så sjenert, for vi har jo muntlige fag og, hvordan skal hun få vist seg der uten at det blir ubehagelig for henne. Jeg vill ikke sette henne i situasjoner som jeg vet at hun ville synes var veldig ubehagelig.

En lærer forteller at dette er fremmed, men likevel vet jeg at det er reelt for eleven. *Jeg vet ikke hvordan det er å være så sjenert at du ikke vil bli tatt bilde av, ikke vil bli vist noe* (Lund, 2004, 2006). Slik jeg tolker det gjør denne erkjennelsen fra lærer, at selv om lærer ikke kan gjenkjenne lignende opplevelser og erfaringer i eget liv ”ser” lærer eleven. Eleven blir til aktør i elevsamtalen ved at lærer snakker med eleven om; i hvilke situasjoner eleven blir mer sjenert, avtaler at å lese høyt kun skjer når det er avtalt med eleven i forkant. Å få kontroll over skolehverdagen og slippe å bruke krefter på å være redd for å bli bedt om å lese høyt, eller spurt hvis du ikke har rukket opp hånden skaper trygghet og tillit (jf. avsnitt 2.4, skolelivskvalitet).

Elevens arbeid, fag og faglig utvikling

I materialet finnes der flere samtaler mellom lærer og elev som omhandler elevens arbeid, skolens faglige innhold (jf. avsnitt 2.4 arbeid). En nøkkel til forståelse kan være elevens erfarte læreplan. Sett med elevens øyne rommer arbeidsdimensjonen både positive og negative erfaringer. Lærer forteller om ukentlige elevsamtaler med en elev som trenger mye støtte og faglig oppfølging. Eleven strever faglig, særlig i språkfagene, har ikke tilgang til datamaskin og internett hjemme og får på den måten en ”ekstra byrde” siden klassen bruker Fronter. I elevsamtaler har lærer drøftet tilrettelegging i fag med eleven. Avtaler knyttet til denne eleven er både skriftlig og muntlig. Eksempler på avtaler med eleven kan være: hjelp i arbeidsplantiden, informasjon som skal bringes videre til andre kontaktlærere, jevnlig elevsamtaler for å gi tilbakemelding og følge opp avtaler. Lærer beskriver en elev som trenger å ”bli oppsøkt” i timene for å bli satt i gang. Lærer tror at eleven opplever ”å bli sett”, fulgt opp og få hjelp. Etter hvert har lærer fått en god dialog med eleven. Ved å følge opp eleven tett, gjøre avtaler å gi tilbakemeldinger sender lærer signaler til eleven om at eleven og elevens arbeid er viktig. Tangen (1998, 2006) peker på at når elever opplever det som de arbeider med som useriøst, rotete og, planløst og uforutsigbart får dette negativ verdi. Tett oppfølging og tilrettelegging, en arbeidsallianse mellom lærer og elev slik lærer legger opp til kan motvirke dette. Å fokusere på innhold og arbeidsmåter i ulike fag gir muligheter for å finne frem til hva som har verdi for eleven, hvordan arbeid med fagene skal bli meningsfullt (jf. avsnitt 2.4, arbeid).

Brooks & Goldstein bruker betegnelsen kompetanseøyer; om områder der barnet selv opplever mestring, samt opplever bekreftelse fra omgivelsene på at ”dette fikk du jammen bra til” (Iglum, 2004). De peker på at læring på slike øyer, har i seg et utviklingspotensialet utover ”her og nå” med bakgrunn i at en viss kompetanse gir motivasjon for videre arbeid. Slike erfaringer medfører mest sannsynligvis større tiltro til egen mestring, bedre selvfølelse samt mot til å prøve en annen gang. Utfordringen ligger i ”å finne kompetanseøyene” for å skape gode individuelle læringsmiljø for den enkelte elev, for å gjøre fagene meningsfulle (jf. avsnitt 2.5, Thuen, 2007). I intervjuet blir det tydelig at lærer har brukt tid både på å forstå eleven og komme i et subjekt – subjekt forhold til eleven. Lærer beskriver det som ”nøkkelen” til denne eleven. Min tolking er at lærer har endret sin forståelse av eleven og sin væremåte i møte med eleven. I klassen gir læreren veiledning og støtte med fokus på arbeidsoppgaver og å komme i gang med fagene. I elevsamtalen snakker elev og lærer om det som er vanskelig, tilrettelegging i lærers fag, andre læreres fag og gjør avtaler.

Jevnlig dialog, erfaringer i lys av nåtid, fortid og fremtid.

I materialet mitt har jeg funnet beskrivelser av fem elevsamtaler mellom en lærer og en elev som strever faglig, sosialt og har en diagnose. Eleven har negative skoleerfaringer med seg fra barnetrinnet, og er redd for å skille seg ut. Fra starten i åttende klasse og frem til vinterferien har lærer hatt flere samtaler med eleven. Lærer sier at det var spennende å ha samtaler med han. Ordet spennende har en valør som kan tolkes positivt med forventning, noe en ser frem til, eller negativt knyttet til usikkerhet, utrygghet på hvordan dette skal gå. Kommunikasjonen med lærer i intervjuet, samt lytting til båndet og lærers beskrivelse av elevsamtalene har styrket meg i å gi ordet en positiv valør. Jeg tenker at dette er sentralt, fordi i møtet med eleven vil lærers analoge kommunikasjon vise om lærer har en positiv forventning eller er usikker (jf. avsnitt 2.3.2, kommunikasjon). Elevens opplevelse i møte med lærer vil bli svært forskjellig. Usikkerhet vil påvirke væremåtene våre og sende andre signaler enn de væremåtene som positiv forventning signaliserer. Dette vil være avgjørende for om det skapes en positiv terapeutisk allianse, og en arbeidsallianse (Schibbye, 2002, Tangen, 1998, 2006). Anerkjennelse handler om samværs måter eller

en samværmelodi. I intervjuet kommer det frem informasjon om eleven som lærer har fått ved overgang til ungdomsskolen. Min tolkning er at beskrivelsene slik de refereres, gjør eleven til et objekt. Lærerne på barnetrinnet anbefalte å ta ut tre til fire andre elever før eleven ble tatt ut til samtale. Resultatet var at eleven ikke fikk elevsamtaler, fordi kabalen ikke gikk opp. Lærerne på barnetrinnet har gitt informasjon til ungdomsskolen med de beste intensjoner, og et ønske om en best mulig skolestart. Eleven tolker sine skoleerfaringer "her og nå" i lys av tidligere negative erfaringer. Eleven opplever mest sannsynlig ikke kontroll over sin skolehverdag, han blir en "*brikke i et uoversiktlig og uforståelig spill*" (Tangen, 2006). Elevens skolelivskvalitet blir ikke god, når eleven ikke blir spurt. Refleksjon hos lærer førte til følgende erkjennelse. "*Ærlig talt, jeg kan jo ikke drive og fortsette på denne måten her. Jeg må bare ta han ut hvis jeg vil snakke med han*".

Det har fungert greit, men vi har fått en veldig god tone.

Lærer fortalte at i en elevsamtale gjorde lærer det klart for eleven at han "*bare kunne gå ut hvis han følte at det ble for trangt her inne*". Ordene står sentralt. Det er stor forskjell på å forlate klassen fordi det er for "*trangt*" i forhold til å gå fordi du er urolig, bråker, forstyrrer andre. Språket avslører oss, og tidligere kvalitative studier viser at bare små nyanser i lærers språk og oppførsel kan ha stor betydning for elevers opplevelser, holdninger og handlinger (jf. avsnitt 2.4, relasjonsdimensjonen). Lærer forteller at det var flere elevsamtaler med eleven der lærer satt med en klump i magen. Eleven forlot klassen i frustrasjon, og lærer valgte å følge etter selv om det ikke alltid var lurt. Denne elevsamtalen "*knuste en sånn isfront*" som han hadde foran seg i forhold til lærerne. Lærer fortalte at de satt ute og frøs ute i tynne bomullsgensere både hun og eleven. Tema i samtalen var elevens utsagn om "*jeg er en problemunge*". Lærer sa at "*jeg ser ikke på deg som noe problem*". Eleven gjentok at "*han var en problemunge*", og lærer gjentok og bekreftet sitt budskap om at lærer ikke så det slik, "*det skal du vite*". Tema i samtalen var forskjellen på "*å være vanskelig*" og "*å ha det vanskelig*". Eleven formidlet en opplevelse å være "*en som skulle vært fjernet*" Eleven våger i møte med lærer å komme med sin selvforståelse,

og formidler en følelse og opplevelse av å ikke være inkludert ikke en del av fellesskapet. I møte med lærer ligger muligheter til en ny selvforståelse. Min tolkning er at dette var et ”kritisk nå øyeblikk” en ”minikrise” som utviklet seg og ble til det som Stern (2007) kaller ”møteøyeblikk” (moments of meeting). Det oppstår et nytt forhold mellom lærer og elev gjennom gjensidig deltagelse i hverandres opplevelse.

De to siste elevsamtalene handler om fag og elevens arbeid. Eleven strever med å komme i gang med arbeidsoppgaver i matematikk, og dette fører ofte til frustrasjon har lærer registrert. Lærer sjekker ut med eleven om hennes opplevelse stemmer, og eleven bekrefter og forteller at *”han ikke er laget for matte”*. Elev og lærer lager avtale om at mattelærer i klassen kan komme og vise eleven hvor han skal begynne. Begge parter skriver under avtalen. Eleven ville oppfattet det som om lærer var ute etter han, dersom hjelp og støtte ikke var avtalt i forkant. En arbeidsallianse mellom lærer og elev begynner å utvikle seg, og eleven begynner å få tillit til lærer (jf. avsnitt 2.4, skolelivskvalitet). I den siste elevsamtalen ble resultatet at eleven sammen med noen andre elever skulle arbeide med matte i en liten gruppe, eleven foreslo selv at undervisningen skulle være på et grupperom. Han skulle også få egen arbeidsplan, felles med et par andre elever. Lærer formidler glede når hun forteller om den siste elevsamtalen og sier *”valg er viktig”*, en *”må faktisk gi han muligheten til å velge”*. Å bli behandlet som en aktør gjør en forskjell. Disse fem elevsamtalene viser hvilke muligheter som ligger i å investere i en relasjon over tid, og at lærers språk og væremåter i møte med eleven gjør en forskjell. Opplevelse av mestring og tiltro til egne muligheter har økt etter overgangen til ungdomsskolen. Det tar tid å snu en negativ og destruktiv spiral til en positiv tiltro til at ”morgendagen” har med seg nye muligheter (jf. avsnitt 2.4 tidsdimensjonen). Elevsamtalen alene har ikke bidratt til dette. Klassens læringsmiljø, lærers kontakt med eleven i klassen, dialogen i elevsamtalen og lærers væremåter på begge arenaer påvirker hverandre gjensidig. I intervjuet viser lærer at hun har forståelse for elevens væremåter og reaksjonsmåter. Hun viser eleven respekt i klassen og tolker elevens atferd inn i en forståelsesramme som skaper handlingsalternativer. Eleven er redd for å skille seg ut og ikke være en del av fellesskapet. I en slik forståelsesramme ligger mange muligheter (jf. avsnitt 2.4

skolelivskvalitet). En arbeidsallianse skaper muligheter for å tilrettelegge undervisningen slik at eleven opplever mening, mestring og får tiltro til egne muligheter og ferdigheter.

Noen flere valgmuligheter

En lærer forteller om en elev som er veldig urolig. Elevsamtaler med han kan ofte skje i etterkant av en time der det har vært mye uro. Lærer fortalte at eleven hadde vansker med å si hvorfor han ble urolig. Men lærer opplevd at dialogen med eleven var god for å finne frem til tiltak som kunne være til hjelp. Her kom også eleven med forslag. Et alternativ kunne være å ta eleven ut til samtale etter timer som hadde fungert godt (jf. avsnitt 2.3.2, kommunikasjon, avsnitt 2.2.1, mestring og ressurser). Lærer og elev kunne jakte på unntakene for å finne hva som gjorde at eleven arbeidet godt, var mer rolig, hva hadde han gjort for å få det til. Dette handler om jakten på suksesshistorien og unntakene for å få mer av det som fungerer godt, og at den atferden får oppmerksomhet.

I materialet kommer det frem tre beskrivelser fra elevsamtaler der lærer velger å trekke inn det som kan bli en alternativ fortelling om eleven. Det kan bli flere parallelle fortellinger som kan bidra til elevens selvbylde (jf. avsnitt 2.3.3, narrativt perspektiv). Tema i en samtale var konflikter knyttet til to jenter, der lærer måtte ta opp elevens atferd. Jentene fortalte om en gutt som *"ertet"*, var *"sur"*, *"smilte aldri"* og drev med *"klyping"* når han gikk forbi. Lærer valgte også å bringe inn en annen fortelling i samtalen, en alternativ fortelling som fortalte en annen historie om eleven. Andre elevers beskrivelse av eleven som *"hjelpsom"*, *"snill"* og *"ofte i godt humør"*, når han *"ikke var i dårlig humør"*. Min tolking er at lærer ved å ta inn to fortellinger gav eleven valgalternativer, der det også kom inn en mer positiv fortelling. Det kan være lettere å stille seg åpen når det finnes alternative fortellinger. Den første fortellingen gjør eleven til et objekt, han *"er"* sur, ertet o.s.v. En annen beskrivelse er en lærer som i samtaler med en stille og sjenert elev, er opptatt av at eleven ikke bare er sjenert (Lund, 2007, 2008). Eleven er *"noe mer og"*. Lærer er opptatt av å formidle sine inntrykk fra klassemiljøet som forteller en alternativ historie, til eleven. Eleven er

flink til å hjelpe, forklare og ta seg av andre. Lærer forteller eleven at det er den viktigste egenskapen et menneske kan ha. Eleven virker fornøyd når dette er tema. Lærer har også snakket om empati i klassen. Lærer forteller om en elev som etter hvert glimter til i klassen. Lærers samvær med elevene i klassen gir muligheter til å bringe frem fortellinger som kan bidra til en positiv alternativ historie. ”God feedback” handler om nyanser og variasjon, et rikt repertoar gir mulighet til å gi tilbakemeldinger på måter som får ”folk til å vokse litt (eller mye)” (Øiestad, 2004 s.35).

En skole bruker elevsamtalen som det viktigste verktøyet, når elever ”glemmer seg i forhold til trinnets standard”. Skolen har innført null – toleranse mot farlig atferd, trusler, stygg språkbruk og negativitet mot voksne. Dokumentene viser en konsekvensstige på 6 trinn. Fokus er hele tiden på relasjonen til eleven, og det er presisert at lærer må være ekstra påpasselig med metodikk. Prinsippet er at det skal være ansvarliggjøring på lavest mulig nivå. De tre første trinnene handler om et samarbeid mellom elev og lærer med fokus på normdanning, samt at lærer skal tilby sin hjelp. Trinn fem og seks omhandler samarbeid med foreldre, med telefon hjem med avtale om et samarbeid, samt forslag til tiltak som kontaktbok, ukentlige telefonsamtaler m.m. Fokus i samtalen er at ingen skal få ødelegge for andre, samt at når foreldre og skole spiller på lag, er det som regel ikke nødvendig med kraftige konsekvenser. Begge lærerne på denne skolen gir uttrykk for at elevsamtalen fungerer godt. Min tolking er at denne type elevsamtaler krever bevisste og reflekterte lærere, som er oppmerksom på egne mønstre og væremåter. I elevsamtaler av denne typen må lærer være i subjekt - subjekt relasjon til eleven, dersom dialogen skal gi muligheter for selvutvikling og autonomi. Lærer må kunne reagere adekvat på atferd, men samtidig akseptere barnets følelser og opplevelser oppi situasjonen. Dette kan være utfordrende i en travel hverdag for lærer. Dersom elevsamtalen blir brukt som en straff eller eleven gjøres til en brikke, kan den fort virke mot sin hensikt (jf. avsnitt 2.3.1, dialoger, avsnitt 2.3.2, kommunikasjon, avsnitt 2.4, skolelivskvalitet, avsnitt 2.5 skole i utvikling).

En lærererfaring som kan være nyttig i et slikt perspektiv, handler om å gi seg tid. Elevsamtaler som handler om oppførsel, der lærer opplever å ha blitt provosert og sint, kan være vanskelig. Da har det vært nyttig å vente et par timer. Dette gir lærer og elev mulighet til å roe seg ned i forhold til situasjonen, skape litt avstand slik at ” *du klarer å se med andre øyne*”. Min tolking er at lærer har erfart og erkjent nødvendigheten av å ha et avklart forhold til egne følelser. Uten erkjennelse ingen anerkjennelse (Schibbye 2002, 2004, 2005a, 2005b, Bae, 1992, 1996).

5. Videre drøfting og konklusjoner.

I siste del av rapporten drøftes studiens funn i forhold til oppgavens problemstillinger og formålet med studien. Noen pedagogiske implikasjoner vil og bli presentert.

5.1 I hvilken grad gir elevsamtalen muligheter for dialog mellom lærer og elev om elevens livsverden og skolelivskvalitet?

Formålet med studien har vært å utvikle forståelse for lærers erfaringer fra elevsamtaler med ”barn i risiko”, og se på hvilke muligheter som ligger i dialogen. Spørsmålet om hvorvidt lærer tar elevens perspektiv for å fange inn elevens opplevelse av skolelivet står sentralt. Gjennom analyse og tolking er materialet forsøkt løftet opp på et teoretisk nivå som forhåpentlig gjør undersøkelsen mer anvendbar for praktisk pedagogikk. Undersøkelsen tar frem bilder og drøfter svært ulike elevsamtaler som lærerne beskriver som henholdsvis positive og negative erfaringer, i oppgaven kalt gode og dårlige elevsamtaler. Dialogene kan i dette perspektivet, tolkes som eksempler på lærers væremåter gjennom beskrivelser av samspillet i dialogen. Schibbyes (2002, 2004, 2005a) begrep anerkjennelse har vist seg fruktbart, bidratt til å løfte materialet opp på et mer analytisk nivå og skapt teoretisk forståelse knyttet til lærers væremåter. Tangens (1998, 2006) begrep skolelivskvalitet har vært sensitiverende og skapt teoretisk forståelse for eleven og fokusert på det som er viktig sett fra elevens perspektiv. Begrepene rommer begge sider i dialogen. Studiens funn har vist at det ligger mange muligheter i elevsamtalen som kan bidra til å gi eleven en positiv utvikling med tiltro til egne muligheter og styrker. Samtidig har funnene i undersøkelsen tydeliggjort at det er små nyanser som kan skape store forskjeller, og slik at relasjonen mellom lærer og elev forringes eller forbedres, med konsekvenser for elevens skolelivskvalitet. Lærerne i studien hadde de beste intensjoner i sin dialog med elevene, men likevel viste funnene at det var lett å gjøre den andre til objekt eller brikke (Nygård, 2007, Schibbye, 2002, 2004, 2005a,

2005b). Funnene viste at interaksjonserfaringene var gjensidig forsterkende. Positive erfaringer for lærer så ut til å bidra til en positiv utvikling og større autonomi for eleven, samt bedre skolelivskvalitet. Dårlige samtaler var negative både for lærer og elev. Det bidro til dårligere skolelivskvalitet for eleven og dårligere arbeidssituasjon for lærer. I studien er det presentert erfaringer fra elevsamtaler med "barn i risiko" som synliggjør hvordan lærers anerkjennende væremåte bidrar til å skape kvaliteter i dialogen som kan bidra til økt skolelivskvalitet. Eksempler på elevsamtaler er drøftet i lys av de fire dimensjonene i skolelivskvalitetsbegrepet, og viser hvordan dette skaper forståelse for eleven. Erfaringene er hentet fra samtaler med elever som lærer bekymrer seg for og som strever faglig og sosialt, er sjenerte, stille og forsiktig, kjeder seg og er lite motivert og en elev som mobber. Studien har vist at elevsamtalen kan være et viktig verktøy for å bygge opp relasjonen mellom lærer og elev, og et redskap til å forstå, planlegge og tilrettelegge forhold rundt eleven som får betydning for elevens mestring og skolelivskvalitet. Kvaliteten på lærers væremåter og kommunikasjon i dialogen over tid vil være avgjørende for om elevsamtalen gjør en forskjell. En erfaring fra en elevsamtale med en elev som mobbet viser at tydelige rammer og forventninger, samt at lærer var villig til å investere tid, krefter og forståelse for elevens opplevelse gav positive resultater og viste at elevsamtalen var et nyttig verktøy. Funnene synliggjorde kvaliteter eller ingredienser i lærernes væremåter som var anerkjennende i møte med eleven. Gode holdninger i seg selv er ikke nok, de må omsettes til handlinger dersom det skal gjøre en forskjell og føre til bedre tilrettelegging og skolelivskvalitet for eleven.

5.2 Hvilke muligheter for elevmedvirkning åpner elevsamtalen og dialogen med lærer for?

Gode elevsamtalene gav muligheter for medbestemmelse og elevmedvirkning. Elevsamtalen bidro til å skape tillit og en arbeidsallianse mellom lærer og elev. Lærer ble en støttespiller for eleven, og lærer og elev fant sammen fram til tiltak og endringer som gav en bedre tilpasset opplæring for eleven. Et grunnlag er at lærer må

vite at han har ressurser til å ”forhandle” med eleven, en mulighet til å komme eleven i møte. Ellers kan eleven fort føle seg sviktet i møte med lærer, oppleve et tillitsbrudd og føle at han ikke blir tatt på alvor. I studien har lærer hatt ressurser som er knyttet enten til klassen eller enkeltelever som har gitt lærer handlingsrom og skapt muligheter for fleksibilitet i møte med eleven. Skolens rammer, jf. avsnitt 2.4 skolelivskvalitetsbegrepets objektive dimensjon, vil ha innvirkning på elevsamtalen og lærers væremåte. Dersom lærer ikke har noe ”å tilby” er det vanskelig å gå inn i en dialog som kan føre til forventninger om tettere oppfølging, utviklingsstøtte og hjelp fra lærer. Læringssamtalen var den elevsamtalen som tydelig bidro til økt motivasjon for læring, større bevissthet om egen læring og større innflytelse gjennom deltagelse under veiledning av lærer. I denne samtalen er det muligheter for å utvikle arbeidsallianser både med medelever og lærere. Lærer opplever å ha et verktøy til å komme i en posisjon i forhold til elevens læring.

5.3 Hvordan ser lærer for seg den gode elevsamtalen?

En god elevsamtale skal være en god dialog, en samtale mellom lærer og elev, der en kan prate åpent om ting som er bra og ting som er vanskelig. Det skal være et mellommenneskelig møte preget av gjensidighet, trygghet og respekt, der det er rom og tid for samtale. Eleven skal bli sett som individ, en ungdom, og samtalen skal være nyttig både for elev og lærer. En lærer sa at dersom både jeg og eleven visste at den tredje uken i hver måned har vi elevsamtale, ville det blitt en forutsigbar elevsamtale for begge parter. Denne læreren ville arbeide for at dette ble en realitet på sin skole.

5.4 Læreres erfaringer og refleksjoner fra elevsamtaler

Studiens formål har vært å utvikle kunnskap om læreres erfaringer fra elevsamtaler med ”barn i risiko”, og se på muligheter i elevsamtalen. Funnene viser tre typer praksis som har utviklet seg knyttet til elevsamtaler i skolen. Bjerke skole representerer en praksis med elevsamtaler i forkant av konferansetimen to ganger i

året. (Skolene i prøveintervjuene representerte samme type praksis.) Asken, Eiken og Gran skoler representerer to typer praksis som omfatter jevnlig dialog med eleven om elevens utvikling, i samsvar med intensjonene med den nye forskriften. Ledelsen ved Eiken og Asken skole har bidratt til å sette fokus på relasjonen mellom lærer og elev, klasseledelse og elevsamtalen som verktøy. Funnene viste at lærernes erfaringer med kontinuerlige elevsamtaler var positive, skapte gode relasjoner mellom lærer og elev og gav muligheter til hyppige tilbakemeldinger og tett oppfølging. Gran skole har vært med på et utviklingsarbeid sammen med en høyskole, og prøvd ut læringssamtaler i grupper på fire til fem elever, muligens en ny pedagogisk arbeidsform. Lærerne kommer tettere på elevens læring, og elevene bidrar til hverandres læring gjennom å dele læringserfaringer og strategier. Lærerne opplever at det ligger mange muligheter i læringssamtalen slik at elevene etter hvert opplever medbestemmelse og elevmedvirkning. Alle fire skolene bruker elevsamtalen som et viktig verktøy for å følge opp, gi tilbakemeldinger og tilrettelegge undervisningen for elever som er ”i risiko”. En viktig diskusjon knyttet til skolenes praksis handler om den enkelte elevs oppfatning av elevsamtalen og blir avgjørende for nytteverdien (jf. avsnitt 4.1.1, tre typer praksis, sammenligning).

5.5 Noen pedagogiske implikasjoner

Begrepene ”anerkjennelse” (Schibbye, 2002, 2004, 2005a, 2005b) og skolelivskvalitet (Tangen, 1998, 2004) har vist seg fruktbare for å skape forståelse for elevsamtalen, samt samspillet mellom lærer og elev i dialogen. Studien har vist at skolelivskvalitetsbegrepet er sensitiverende, skaper refleksjon, økt bevissthet og gjennom det kan bidra til å skape bedre kvalitet i dialogen mellom lærer og elev. Begrepene skaper forståelse både for elevens livsverden, samt lærers og elevs bidrag i dialogen. Samspill mellom mennesker er komplekst, og derfor vanskelig å fange. Vår oppfatning av relasjonen, samt erfaringer over tid vil alltid påvirke vår tolking og forståelse. I en skolekontekst vil begrepene være sensitiverende, gi hjelp til å komme i et metaperspektiv både til praksis og seg selv, samt bidra til refleksjon. Schøn peker

på at den reflekterte praktiker er en lærende og oppmerksom praktiker (Molander, 1996). Refleksjon innebærer å ta et steg tilbake for å tenke over seg selv, hva man gjør og få et perspektiv på situasjonen. Anerkjennelse er noe vi må øve oss på, men samtidig ligger der muligheter for positiv utvikling, tiltro til egne muligheter og vekst både for lærer og elev i interaksjonen. Samtidig har studien vist at selv med de beste intensjoner kan dialogen låse seg. Det er kvaliteten på dialogen og kommunikasjonen mellom lærer og elev som vil være avgjørende for om elevsamtalen og dialogen med lærer skaper gode utviklingsmuligheter for eleven (jf. avsnitt 2.1 dialog, avsnitt 2.4 skolelivskvalitet). Teoretiske bidrag fra psykologi og rådgivning kan bidra til å komme i et metaperspektiv til egen praksis og fange opp ulike sider ved skolelivet. Studien har vist at Schibbys (2002, 2004, 2005a, 2005b) begrep anerkjennelse og Tangens (1998, 2006) begrep skolelivskvalitet er fruktbare i så henseende. Undersøkelser, jf. avsnitt 2.5, viser at relasjonen mellom lærer og elev har avgjørende betydning for elevens opplevelse av skolen.

Refleksjon og veiledning: Lærers investering i arbeidet med å bygge opp gode relasjoner til hver enkelt elev vil ha innvirkning både på lærers egen arbeidssituasjon og få betydning for den enkelte elevs skolelivskvalitet. Systematisk refleksjon og veiledning er nødvendig for å skape bevissthet knyttet til egne væremåter og oppmerksomhet knyttet til anerkjennende kommunikasjon. Reflekterende team (Andersen, 2002) er en metode som kan bidra til å komme i et metaperspektiv til egen praksis, og gir gode muligheter til å prøve ut anerkjennende kommunikasjon, samt reflektere over de gode elevsamtalene for å bli mer bevisst på hva som skaper gode dialoger. Vanskelige samtaler kan prøves ut i forkant gjennom rollespill for å bli bevisst hvordan ulike nyanser i språk og måter å snakke på, bevirker en forskjell. Å få hjelp til å sette atferd inn i ulike forståelsesrammer vil også skape et økt handlingsrom og utvikle alternativer i møte med elever. Bruk av video i veiledning gir muligheter for at lærer og elev sammen med en veileder kan reflektere over dialogen. Det kan være med på å bidra til refleksjon for begge parter. Video kan også brukes som utgangspunkt for refleksjon i lærergrupper.

Relasjonserfaringer: En utfordring for lærere blir hvordan gode relasjonserfaringer kan reflekteres over og bringes videre til kollegaer, slik at eleven får mulighet til å bli aktør, ta ansvar for sitt skoleliv, bygge videre på positive erfaringer og komme i en bedre relasjon til flere lærere. Væremåter i relasjonen gjør en forskjell, og alternative forståelsesrammer kan få stor betydning for å skape et godt læringsmiljø og gi eleven opplevelse av emosjonell støtte og en bedre skolelivskvalitet (jf. avsnitt 2.5, Thuen, 2008, avsnitt 2.4, skolelivskvalitet). Bruk av LØFT og et mestrings og ressursorientert perspektiv (jf. avsnitt 2.2.1) der lærerne utforsker gode samtaler, kan bidra til at lærerne gjør hverandre gode og blir mer bevisst på egne kvaliteter, samt muligheter i elevsamtalen. "Å forske" på egen praksis kan bidra til ny kunnskap som kan være med på å skape en mer inkluderende skole for "barn i risiko", jf. avsnitt 2.5, "De viktige få".

Å etterspørre elevens stemme: I et av intervjuene utfordret en lærer meg og bad om ideer til hvordan lærer kunne få informasjon om elevens oppfatning av elevsamtalen. Lærer ble opptatt av at dette var et perspektiv som lærer ikke hadde tenkt på tidligere (jf. avsnitt 1.3, etterspurt av lærer). For den enkelte kontaktlærer kan elevens tanker om elevsamtalen gi nyttige bidrag. Lærer kan be eleven om å skrive et brev til en jevn gammel skolekamerat om elevsamtalen. Eleven kan kort, skrive ned noen punkter med hva de tenker er nyttig med elevsamtalen. Hvordan eleven skulle ønske seg en god elevsamtale. En mulighet er også å lage et kort spørreskjema med ulike påstander eller spørsmål, der eleven skal krysse av for sin oppfatning. Elevene kan svare anonymt, og utgangspunktet må være at elevens bidrag utvider lærers forståelsesramme og muligheter i elevsamtalen. Det blir vesentlig at eleven får gi uttrykk for sin subjektive opplevelse, og at elevens bidrag ikke blir misbrukt eller at eleven blir konfrontert med sin oppfatning i etterkant.

Det er behov for flere undersøkelser der eleven blir spurt om elevsamtalen og sin opplevelse og tanker om den. Samtidig vil flere undersøkelser med bruk av video og nærmere analyse av interaksjonen mellom lærer og elev med fokus på å få frem gode eksempler kunne gi viktig kunnskap.

Kildeliste

- Andersen, T 2002, *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalene*. 2 utgave, Psykologisk forlag A/S.
- Anderson, H & Goolishian, H 2001, *Från påverkan til medverkan. Terapi med språksystemiskt synsätt*. Bokforlaget Mareld, Stockholm.
- Bae, B 1992, "Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre". *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. Bae, B. & Waastad, J. E. red. Universitetsforlaget AS.
- Bae, B 1996, *Det interessante i det alminnelige*, en artikkelsamling. Pedagogisk Forum.
- Befring, E 2007, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det norske Samlaget 2.utgåva
- Berg, I & Miller, S 1996, *Att løsa alkoholproblem: En løsningsfokuserad Metod*. Munka – Lungby: Humanistiska Förlaget.
- Borge, A 2005, *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bowlby, J 2006, *En sikker base. Tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Oversatt fra engelsk "A secure Base". Det lille forlag Fredriksberg. 6 opplag.
- Creswell, J 2007a, "Ch.2: Philosophical, Paradigm, and Interpretive Frameworks". *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among five Approaches* ss.15 -34. Blandingskompendium. Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.
- Creswell, J 2007b, "Ch.4: Five". *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among five Approaches* ss.53 - 84 Blandingskompendium, Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.
- Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget Oslo
- Damsgaard, H 2007, *Når hver time teller*. J. W. Cappelens Forlag as.
- Dejong, P & Berg. I 2005, *Løsningsskapende samtaler*. Gyldendal Norsk forlag AS.
- Dunst, C & Trivette, C & Deal, A 1994, *Supporting & Strengthening Families*. Brookline Books Cambridge, Massachusetts.
- de Shazer, S 1997, *Ledtrådar. Undersøkingar av løysningar i korttidsterapi*. Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Edvardsen, L 2005, *Hva innebærer det å få diagnosen ADHD? – en kvalitativ studie av to 12- årige jenter, deres foresatte og lærere*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.

-
- Egan, G 2002, *The Skilled Helper. A Problem - Management and Opportunity – Development Approach to Helping*. Brooks/Cole. Thomson Learning
- Furman, B 2004 *Unger kan! Løsningsorientert tilnærming til barns problemer og ferdigheter*. Pedagogisk forum.
- Greene, R 2005, *Eksplorative barn*. Pedagogisk Forum
- Gunnestad, A 1992, *Spesialpedagogisk læreplanarbeid*. Grunnskolerådet. Universitetsforlaget AS
- Haaland, K 2005, *LØFT og narrativer i profesjonelle samtaler*. Universitetsforlaget.
- Holter, H 2002, "Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning". Holter, Harriet & Kalleberg, R (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget Oslo 2. utgave 3.opplag.
- Hundeide, K 2001, "Det intersubjektive klasserommet. Klasserommets skjulte føringer for å inkludere eller ekskludere elever". I Dysthe, O (red). *Dialog, samspill og læring*. Abstrakt Forlag.
- Høigaard, R & Mathisen, P 2002a, *Elevsamtalen mer enn bare ord*. Bedre Skole. Norsk lærerlags tidsskrift for pedagogisk debatt. Nr.1 2002.
- Høigaard, R & Mathisen, P 2002b, *Løsningsfokuserte samtaler med elever*. Bedre Skole. Norsk lærerlags tidsskrift for pedagogisk debatt. Nr.1 2002.
- Hårtveit, H & Per, J 1999, *Familien – pluss en. Innføring i familieterapi*. Tano Aschehoug.
- Iglum, L 2004, *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 2.utgave 2.opplag.
- Kalleberg, R 2002, "Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog". *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Holter, Harriet & Kalleberg, R(red.). Universitetsforlaget. Oslo 2. utgave 3.opplag.
- Kaarstein, K 2005, *Akkurat nå liker jeg alt mulig rart egentlig. Jenter med ADHD forteller om egne skoleerfaringer*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Kinge, E 2006, *Barnesamtaler. Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kjeldstadli, K 1999, Kap.12: "Kildegransking" & Kap.13 "Å tolke tekster – kvalitative teknikker", s. 169 – 190 *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget. Blandingskompendium, Spesialpedagogikk SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.
- Kvale, S 2007, *Det kvalitative forskningsintervju*. Gylden dal norsk forlag AS. 10.opplag.
- Lassen, L 2004, *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Universitetsforlaget.

-
- Lassen, L 2006, "Empowerment som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid". I: Befring, E & Tangen, R (red), *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. 3. Opplag.
- Limstrand, K 2004, "Den nye samtaleformen – en vei mot bedre arbeidsmiljø. Elevsamtalen - i demokratiets ånd?" *Samtalen i skolen*. Arneberg, P, Kjærre, J. og Overland, B. red. N. W. Dam & Søn, Oslo.
- Limstrand, K 2006 *Elevsamtalen en kilde til danning og vekst*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Limstrand, K & Sjøbakken, O 2004, "Elevsamtalen - i demokratiets ånd"? *Samtalen i skolen*. Arneberg, P, Kjærre, J. og Overland, B. red. N. W. Dam & Søn, Oslo.
- Langslet, G 1999, *LØFT. Løsningsfokuset tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Ad. Notam Gyldendal, AS.
- Langslet, G 2004, *Gi hverdagen et LØFT*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, I 2004, *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget. Vigmostad & Bjørke As.
- Lund, I 2006, *Hun sitter jo bare der. Fokus på innagerende atferd og tiltak sett i lys av Daniel Sterns teori*. Skolepsykologi nr.3
- Lundby, E 1971, *Lexi*. Aschehoug.
- Lundby, G 2000, *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Tano Aschehough.
- Mathison, S 2007, "Why Triangulate". I *Educational Researcher*, 1988 ss. 13-17. ISSN: 0013189X. Copyright (C) American Educational Research Association. Blandingskompendium, Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.
- Maxwell, J 2007, "Understanding and Validity in Qualitative Research". I *Harvard Educational Review* 32 (3) ss. 279-300. ISSN: 001 78055 Copyright (C) Harvard. Graduate School of Education. Blandingskompendium, Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.
- Molander, B 1996, *Kunskap i handling*. Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg.
- Nordahl, T 2002, *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nygård, R 2007, *Aktør eller brikke. Søkelys på menneskets selvforståelse*. J. W. Cappelen Akademiske forlag AS. Oslo.
- Reisby, K 1992, *Om samtaler mellom lærere og elever*. I *Unge Pædagoger* nr.1 Kbh.

-
- Richards, L 2006, *Handling Qualitative data. A practical guide*. Sage Publications. London EC1Y 1SP
- Rogers, C 2000, "Ch.2: "Client-Centered Therapy", I (red) Rogers, C; Kirschenbaum, Howard & Henderson, Valerie Land. Rogers, C *Dialogues* 1990 ss.9-38. Blandingskompodium. Sped. 4000 Rådgivning og innovasjon.
- Schibbye, A 2000, *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, barn og familie*. Universitetsforlaget.
- Schibbye, A 2004 *Den gode dialogen*. Skolepsykologi nr.2 – 2004. Årgang 39
- Schibbye, A 2005a, *Anerkjennelse: en terapeutisk intervensjon?* Tidsskrift for den norske psykologiforening 33 1996 ss. 530 – 537. Blandingskompodium. Sped. 4000 Rådgivning og innovasjon.
- Schibbye, A 2005b, *Språk og endring. Om å bruke språket for å skape endringsøyeblikk i psykoterapi*. Tidsskrift for den norske psykologiforening 38 2001 ss. 629- 639. Blandingskompodium. Sped. 4000 Rådgivning og innovasjon.
- Skau, G 2003, *Mellom makt og hjelp. Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Universitetsforlaget 3.utgave.
- Skaalvik, E & Skaalvik, S 2005, *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Sommerschild, H 1998, *Mestring som styrende begrep*. I Gjørum, B & Grøholt, B & Sommerschild, H (red.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano Aschoug.
- Sosial og helsedirektoratets veileder 2007, *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*.
- Sjøbakken, O 2004, "Plansamtalen som anerkjennende dialog. Elevsamtalen - i demokratiets ånd"? *Samtalen i skolen*. Arneberg, P, Kjærre, J. og Overland, B. red. N. W. Dam & Søn, Oslo.
- Sjøbakken, O 2006, "Utfordringen er "Kunnskapsløftet" – er forskende partnerskap svaret"? *Utdanning for utvikling av skolen*. Bjørnsrud, H, Monsen, L & Overland, B red. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Stette, Ø 2007, *Opplæringslova og forskrifter med forarbeid og kommentarer*. (red.) Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Stern, D 1991, *Barnets interpersonelle univers*. Oversatt fra amerikansk "The Interpersonal World of the Infant". Hans Reitzels Forlag A/S, København 1991.
- Stern, D 2007, *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Abstrakt Forlag.

-
- Strauss, A & Corbin, J 1998, *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications, Inc.
- Tangen, R 1998, *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole*. Avhandling til dr.philos.-graden, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Tangen, R 2006, Skolelivskvalitet og elevkår – elevers egne erfaringer i møte med videregående skole”. I: Befring, E & Tangen, R (red), *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. 3. Opplag
- Tangen, R & Edvardsen, L & Kaarstein, K 2007, *Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD*. Spesialpedagogikk, Forskningsutgave Nr. 02.2007 s. 4.
- Det kongelige kirke-, og utdannings- og forskningsdepartement, 1996, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Utdanningsdirektoratet, 2006, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave, Kunnskapsdepartementet.
- Watzlawick, P & Bavelas, J & Jackson, D 1967, *Pragmatics of Human Communication*. W.W. Northon & Company
- Watzlawick, P & Weakland, J & Fish, R 1996, *Forandring. Prinsipper for hvordan problemer oppstår og hvordan de løses*. Pensumtjeneste AS. Gyldendal
- White, M 2006, *Narrativ teori*. Hans Reitzels Forlag, København 2006 1. udgave annet opplag.
- Wormnæs, O 1993, *Vitenskapsfilosofi*. Ad Notam Gyldendal 2.utgave, 11 opplag.
- Øiestad, G 2004, *Feedback*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Aadland, E 2001, *Kultur i Helse-, Sosial- og utdanningsorganisasjoner*. Det norske samlag.

Dataverktøy

NVivo7 2006, QSR International Pty Ltd

Kilder fra internett

Karmøy kommune 2006, *Vurdering*.
<http://www.skole.karmoy.kommune.no/kvalitet/vurdering.htm>

Lesedato for kilden 20.10.2006.

Utdanningsdirektoratet 2007, *Forskrift til opplæringslova 2006-23 nr 724*.
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/>

NESH publikasjon 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Elektronisk publisert: <http://www.etikkom.no/>

Tangen, R 2007, *Elevsamtalen - en vei til anerkjennelse, mestring og skolelivskvalitet?* Institutt for spesialpedagogikk.
<http://www.isp.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/risiko/del2.html>

Utdanningsdirektoratet 2006, *Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet*. http://www.Utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2112

Furre, H & Danielsen, I-J & Stiberg– Jamt, R & Skaalvik E 2006, ”*Elevundersøkelsen, Utdanningsdirektoratet*
[http://www.utoanningsdirektoratet.no/upload/Brukerundersokelser/Oppsummering a vrappport](http://www.utoanningsdirektoratet.no/upload/Brukerundersokelser/Oppsummering_a_vrappport)

Lesedato for kilder den 7.11.2007.

Danielsen, I-J & Skaar, K & Skaalvik, E 2007, *De viktige få. Analyse av elevundersøkelsen 2007*. Norges Teknisk naturvitenskapelige Universitet. Oxford Research.
http://www.utoanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2990

Barneombudet 1999, *Barneombudets høring om ungdomsskolen*.
http://www.barneombudet.no/data/f/0/07/68/1_22301_0/Kapittel_3.pdf

Lesedato for kilder 30.04.2008.

Bru, E & Thuen, E 2008, *Meining med skulen*. <http://saf.uis.no/nyheter/article1108-667.html>

Thuen, E 2008, ”Disputerer med avhandlingen”. *Learning environment, students coping styles and emotional behavioural problems: a study of Norwegian secondary school students*. Universitetet i Bergen. <http://saf.uis.no/nyheter/article5622-667.html>

Thuen, E 2008, ”Behandler eleven ulikt”. *Learning environment, students coping styles and emotional behavioural problems: a study of Norwegian secondary school students*. Universitetet i Bergen. <http://saf.uis.no/nyheter/article5790-667.html>

Lund, I 2008, *Stille barn sliter på skolen*. Puls, NRK
<http://www.nrk.no/programmer/tv/puls/1.5378132>

Lesedato for kilder den 19. 05.2008

Kurs

Limstrand, K 2007, *Elevsamtalen – en kilde til danning og vekst*. Kurs F31 Østlandske lærerstevne.
<http://www.ostlandsklarerstevne.no/index.php?ID=3&lang=nor&displayitem=236&module=sevu&type=1>

Lesedato for kilder den 19. 05.2008

Vedlegg 1. Forespørsel om tillatelse til gjennomføring av prosjekt

Til rektor _____

ved _____ -

Forespørsel om tillatelse til gjennomføring av prosjekt.

Jeg viser til samtale og forespør med dette formelt om tillatelse til å gjennomføre et prosjekt på _____ skole i tilknytning til min masteroppgave ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk (ISP). Tema for oppgaven er elevsamtalen. Undersøkelsen fokuserer på lærers erfaringer med elevsamtaler med barn i risiko, hvilke muligheter som ligger i dialogen med eleven og elevmedvirkning, samt hvordan lærer ser for seg den gode elevsamtalen. (Betegnelsen "barn i risiko" skal tolkes vidt og viser til barn som etter lærerens egen vurdering kan være i en risikosone faglig, sosialt eller på annen måte, f.eks. barn som sliter med lærevansker, psykososiale vansker, blir mobbet/mobber e. a.) Min undersøkelse fokuserer på lærers erfaringer og vil få frem lærers stemme. Jeg ønsker å intervjuere lærere som er interessert i elevsamtalen og har erfaringer fra samtaler med barn i risiko.

Dersom skolen har skriftlig materiale knyttet til elevsamtalen, for eksempel retningslinjer, metodeforslag til gjennomføring, bruk av maler og loggskjema, er jeg interessert i å få tilsendt dette.

Forskere ved Institutt for spesialpedagogikk arbeider med flere prosjekt som fokuserer på "læring, mestring og livskvalitet for barn i risiko". Reidun Tangens (2007) prosjekt "Elevsamtalen – en vei til anerkjennelse, mestring og skolelivskvalitet?" vakte mitt faglige engasjement og interesse. Førsteamanuensis Reidun Tangen er min veileder ved ISP.

Opplysningene som blir gitt fra lærerne, er underlagt taushetsplikt og vil bli behandlet strengt konfidensielt. Skolen vil ikke ha tilgang på opplysningene som fremkommer i intervjuet. I oppgaven vil materialet være anonymisert. Studien er oversendt Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, som kontrollerer at personvernet blir ivaretatt. Undersøkelsen vil ikke bli satt i gang før skriftlig tilbakemelding fra personvernombudet for forskning foreligger.

Jeg er kjent med at skolen har lærere med erfaring og interesse for temaet som jeg ønsker å belyse. Da prosedyren i forbindelse med å gjennomføre et slikt prosjekt er at skolen skal opprette førstegangskontakt, ber jeg rektor om å være behjelpelig med å finne aktuelle informanter. Til intervjuene trenger jeg to kontaktlærere på åttende trinnet som har interesse for elevsamtalen, samt erfaring fra samtaler med barn i risiko, helst en kvinnelig og en mannlig lærer, dersom dette er mulig. Jeg skal ikke ha vært veileder for lærerne. Planen er å gjennomføre intervjuene i løpet av februar 2008.

Jeg legger ved informasjonsskriv med samtykkeerklæring, samt frankert konvolutt som deles ut til informantene. Dersom det er behov for mer informasjon kan dere ta kontakt på e-post eller telefon.

19. desember 2007.

Vennlig hilsen Randi Bjørkaas Slettebø

Vedlegg 2 Forespørsel om å delta i intervju om elevsamtaler med barn i risiko.

Jeg er mastergradsstudent ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Tema i min masteroppgave er elevsamtalen. Undersøkelsen fokuserer på lærers erfaringer fra elevsamtaler med barn i risiko, hvilke muligheter som ligger i dialogen med eleven og elevmedvirkning, samt spørsmålet om hvordan lærer ser for seg den gode elevsamtalen. (Betegnelsen "barn i risiko" skal tolkes vidt og viser til barn som etter lærerens egen vurdering kan være i en risikosone faglig, sosialt eller på annen måte, f.eks. barn som sliter med lærevansker, psykososiale vansker, blir mobbet/mobber e.a.). Min undersøkelse fokuserer på lærers erfaringer, og vil få frem lærers stemme. Jeg ønsker å intervju 6 - 8 lærere som er interessert i elevsamtalen og har erfaringer fra samtaler med barn i risiko. Lærerne skal være kontaktlærere, undervise på åttende trinnet og representere begge kjønn. Lærere fra flere skoler og kommuner vil delta i undersøkelsen. Spørsmålet er om du kan tenke deg å dele noen av dine erfaringer fra elevsamtaler med meg?

Samtalen vil ta utgangspunkt i spørsmål fra en intervjuguide, som er utarbeidet på forhånd. Det er mulig å komme med innspill og å fokusere på andre tema, dersom du ønsker det. Spørsmålene vil være knyttet til positive og negative erfaringer og opplevelser fra elevsamtaler med barn i risiko. Du vil få tilsendt intervjuguiden på forhånd, dersom du ønsker dette. Intervjuene vil bli tatt opp elektronisk og jeg vil ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca. 1 – 1 1/2 time. I videre arbeid med oppgaven vil jeg se på likheter og forskjeller i lærerers erfaringer og hvilke muligheter som ligger i elevsamtalen sett fra lærers perspektiv.

Rektor er bedt om å finne informanter, men det er frivillig å delta i undersøkelsen. Du har muligheter til å trekke tilbake samtykket underveis, uten å måtte begrunne dette. Dersom du trekker deg vil dataene fra intervjuet bli slettet. Jeg er underlagt taushetsplikt, alle data vil bli behandlet konfidensielt, anonymisert, forsvarlig oppbevart og slettet ved prosjektets slutt 30. mai 2008.

Ingen andre enn muligens deg selv, vil kunne gjenkjenne i masteroppgaven at det er du som er blitt intervjuet. Skolen vil ikke ha tilgang på opplysningene som fremkommer i intervjuet.

Førsteamanuensis Reidun Tangen er min veileder ved Institutt for spesialpedagogikk. Dersom du kan tenke deg å være med på intervjuet er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. (Vedlagt følger ferdig adressert og frankert svarkonvolutt). Jeg tar kontakt for å avtale tid og sted for intervjuet, samt for å avtale om hvorvidt du ønsker å få tilsendt intervjuguide på forhånd.

Studien er oversendt Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, som kontrollerer at personvernet blir ivaretatt. Undersøkelsen vil ikke bli satt i gang før skriftlig tilbakemelding foreligger.

På forhånd takk for at du er villig til å bidra med dine erfaringer.

19. desember 2007

Vennlig hilsen Randi Bjørkaas Slettebø

Jeg har mottatt informasjon angående Randi Bjørkaas Slettebøs studie om elevsamtalen, og jeg stiller meg til disposisjon som informant. Jeg er kjent med at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres i oppgaven. Opptaket vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Dato:

Underskrift:.....

Vedlegg 3 Til lærer, som avtalt på telefon.

Intervju om elevsamtalen.

Kort om intervjuet

Intervjuet vil bli lagt opp som en samtale med utgangspunkt i de temaene som er nevnt nedenfor. Fokuset for undersøkelsen er den formelle, planlagte elevsamtalen som er avtalt med eleven på forhånd. Dersom det er andre tema og spørsmål som du opplever som sentrale for elevsamtalen er jeg åpen for dette.

Jeg ønsker også å gi litt mer informasjon om undersøkelsen i starten samt spørre etter noen mer faktapregede opplysninger.

Fakta som jeg ønsker å vite noe om

Din alder:

Antall år som lærer:

Antall år som kontaktlærer:

Arbeider du på åttende – trinnet:

Antall elever på trinnet:

Antall elever på skolen:

Antall elever du er kontaktlærer for:

Har noen elever i klassen spesialundervisning, ekstra ressurser i klassen?

Muligheter for kompetanseheving, kurs eller veiledning i forhold til elevsamtalen?

Tema i samtalen***Om elevsamtalen***

Hva legger du i begrepet elevsamtale? Fortell om praksis og kultur for elevsamtalen på din skole.

Om ”barn i risiko”

(Tolkes vidt, viser til barn som etter lærerens egen vurdering kan være i en risikosone faglig, sosialt eller på annen måte, for eksempel barn som sliter med lærevansker, psykososiale vansker, mobber eller blir mobbet).

Beskriv elever som vekker din bekymring som kontaktlærer på åttende trinnet, og som du ser behov for å følge opp. Fortell om praksis og kultur for elevsamtaler med disse elevene?

Forberedelse til en elevsamtale med et barn i risiko***Elevsamtalen med barn i risiko***

Utfordringer og muligheter

Beskrivelser av erfaringer fra samtaler

Oppfølging av elevsamtalen***Nytten av å ha elevsamtaler******”Den gode elevsamtalen”.***

Vedlegg 4 Oversikt over utvalget

Reelt utvalg:

Åtte lærere, kontaktlærere på åttende trinnet.
Seks kvinnelige og to mannlige lærere

Lærer 1	Rundt 30 år
Lærer 2	Rundt 30 år
Lærer 3	I 30 årene
Lærer 4	Slutten av 30 årene
Lærer 5	I 30 årene
Lærer 6	I 40 årene
Lærer 7	I 50 årene
Lærer 8	I 50 årene

Vedlegg 5 Guide med utgangspunkt i problemstillingen og temaene i den.**Tema til samtalen med lærer.****Elevsamtalen**

- I grunnopplæringen brukes ulike typer elevsamtaler. Kan du si hva du legger i begrepet elevsamtale? Beskriv gjerne med konkrete eksempler på samtaler
- Hvordan gjennomføres elevsamtaler på skolen deres? (Rammer - tid, sted, avtale med eleven, muligheter til forberedelse, opplegg for samtalen, gjennomføring, mer uformelle samtaler)
- Hva er formålet med og tema i elevsamtalen? Beskriv og kom med eksempler Lærerstyrt/ elevstyrt. Planlagt bestemt fra ledelse / lærers muligheter.
- Hvilke muligheter har du til å bruke elevsamtaler i arbeidet med elevene? Beskriv med konkrete eksempler. (er det noe motsetning mellom hvordan du bruker/ ønsker å bruke elevsamtalen og de mulighetene du har.).

Barn i risiko

- Når jeg bruker begrepet ” barn i risiko”, hvilke elever tenker du på da? Beskrivelser som tydeliggjør hvilke barn du tenker på.
- Hva er formålet med og tema i elevsamtalen med barn i risiko? Beskriv og kom med eksempler.
- Hvilke intensjoner og forventninger har du til hva som kan komme ut av elevsamtaler med barn i risiko? Bruk konkrete eksempler.
- Kan du beskrive om det er forskjell på elevsamtalene med ”barn i risiko” og andre elevsamtaler? (hyppighet, tema, avtaler med eleven, oppfølging osv)

Dialogen mellom lærer og elev

- Kan du beskrive så detaljert som mulig dine forberedelser i forkant av en elevsamtale med et barn i risiko? Bruk gjerne eksempler fra flere elever for å tydeliggjøre.
- Kan du beskrive hvordan du starter du samtalen? Hva du gjør og ha du sier ved å bruke eksempler.
- Kan du beskrive væremåter som du mener er viktig å legge vekt på i dialogen med elevene?
- Kan du beskrive deg selv som samtalepartner sett med elevenes øyne?
- Hva mener du selv er viktig for at du skal være en god samtalepartner for elever i risiko?

-
- Elevers erfaringer med å være i dialog er svært ulike. Noen elever sier lite, er stille og mer reservert, noen kan mangle språkferdigheter, noen ønsker ikke å være i dialog med lærer mens andre er vant til å snakke. Hvilke erfaringer har du med ulike elever og hva gjør du for å få eleven i tale?
 - Hva legger du i ordet tillit? Kan du beskrive hva du gjør og sier for å bygge opp tillit når du snakker med elever i risiko?
 - Hva legger du i ordet respekt? Kan du beskrive væremåter og handlinger der du mener at du viser elevene respekt og elevene viser deg respekt?
 - Det hevdes i mange sammenhenger at mindre enn halvparten av vår kommunikasjon er verbal. Gjennom ansiktsuttrykk, blick, bevegelse med hodet, smil, latter, sukk o. l kan lærer ubevisst "si" ting om eleven som både kan bygge opp og rive ned et tillitsforhold. Hva tenker du om dette i forhold til elever i risiko?
 - Samtaler med barn i risiko kan by på mange utfordringer. Hva opplever du som de største utfordringene? (positive og negative erfaringer).
 - Forskning viser at hver tredje elev på ungdomstrinnet synes at de får for lite emosjonell støtte fra læreren. Hva tror du ligger til grunn for et slikt utsagn? (muligheter i elevsamtalen/ en forskjell?)
 - Erfaringer fra Steigen med elevsamtaler viste at nærmere halvparten av elevene mente at elevsamtalen hadde påvirket skoledagen deres positivt. Elevsamtalen hadde betydd en forskjell. Hva tenker du om det? Har du lignende erfaringer fra elevsamtaler med barn i risiko? Beskriv så detaljert som mulig ved å komme med konkrete erfaringer.
 - Sett fra elevens perspektiv hva tror du at elever i risiko kan oppleve som positivt med elevsamtaler? Beskriv erfaringer som tydeliggjør dette.
 - Kan du beskrive så detaljert som mulig en elevsamtale med et barn i risiko som du opplevde som vanskelig eller ser på som en negativ erfaring?
 - Kan du beskrive hvilke opplevelser og erfaringer du tror at eleven satt igjen med etter samtalen dersom du prøver å se det fra elevens perspektiv.
 - Hvordan følges elevsamtalen og avtaler opp i etterkant? (referat, notater fra samtalen, informasjon fra eleven, avtaler med eleven knyttet til læring, klassesituasjonen, medelever, andre lærere, rektor, hjelpeinstanser)
 - Hvilket ansvar tenker du ligger på lærer i gjennomføring og oppfølging av elevsamtalen? (dialogen mellom lærer og elev, læringserfaringer, selvbylde/

selvforståelse, hvilke erfaringer og opplevelser eleven sitter igjen med, makt, asymmetrisk relasjon)

- Kan du beskrive hvilken betydning elevsamtalen har for din forståelse av elever i risiko? Beskriv hva dette gjør med din relasjon til eleven?
- Hvordan forholder du deg til den informasjonen som kommer frem i elevsamtalen? Har du noen ganger opplevd at det er vanskelig å vite hva du skal gjøre? (etiske dilemmaer, taushetsplikt, elevens ønsker, urealistiske forventninger)
- Hvilke muligheter opplever du at du har til å hente inn hjelp og støtte fra andre dersom du gjennom elevsamtalen får kjennskap til kriser, sorg, mobbing, omsorgssvikt og lignende? (eget kollegiet, ledelse, hjelpeapparat)
- Kan du beskrive hvilken betydning elevsamtalen kan ha i forhold til å forebygge vansker hos barn som er i risiko?
- Hvilke etiske utfordringer har du opplevd når du har elevsamtaler med barn i risiko?
- Hvordan tror du andre lærere opplever å ha elevsamtaler med elever i risiko?

Elevers opplevelser og erfaringer

- En av lærerne i Steigenprosjektet sier at "elevsamtalen gir lærer en unik mulighet til å få vite hva som rører seg inne i elevene". Det blir mindre feiltolkninger i forhold til elevene. Hvilke tanker gjør du deg om dette utsagnet?
- Mange barn i risiko strever av ulike grunner faglig på skolen. Kan du beskrive så detaljert som mulig noen erfaringer med elevsamtaler der dette er i fokus? (mestrings, hva som er vanskelig, muligheter for hjelp , støtte, valg av læringsstrategier, opplevelse av motgang, følelse av å mislykkes, motivasjon osv)
- Mange barn i risiko strever sosialt, både i samspill med barn og voksne. De kommer inn i et negativt samspill og gjør seg mange negative erfaringer. Kan du beskrive så detaljert som mulig noen erfaringer med elevsamtaler der dette er i fokus?
- Kan du beskrive detaljert hvordan du gir tilbakemeldinger til elever i risiko i elevsamtalen, både på arbeid med fagene, lekser og samhandling med elever og lærere?
- Barn i risiko kan ha mange negative skoleerfaringer som gjør at de bekymrer seg for morgendagen og har lite forventninger til fremtiden. Kan du beskrive erfaringer fra elevsamtaler med barn i risiko der deres tidligere skoleerfaringer og eller tanker om

”morgendagen” har vært tema? (for eksempel relasjon til andre lærere, positive / negative erfaringer, vansker knyttet til samspill og samvær med medelever.

- Tror du elever i risiko opplever at de kan påvirke og være med på å bestemme over sin egen skoledag? Kan du beskrive eksempler der du mener at elever i risiko har slike muligheter?
- 65 % av elevene opplever ofte og svært ofte undervisningen som kjedelig. Det er mest problematferd blant elever som opplever en meningsløs undervisning og mistriksel i skolen. Hvilke erfaringer har du fra elevsamtaler med elever som kjeder seg? Beskriv så detaljert som mulig.
- Mange elever er lite motivert for skolearbeid og opplever skoledagen som lite meningsfull, bortsett fra muligheter til å treffe skolekamerater. På hvilken måte tror du at elevsamtaler kan endre på en slik holdning?
- Hvordan tydeliggjør du dine forventninger overfor elever i risiko? Hva tror du det betyr for elevene?

Elevmedvirkning

- Beskriv hvordan elever i risiko kan påvirke innholdet i elevsamtalen og ta opp ulike sider ved skolehverdagen som de er opptatt av?
- Læreren skal være i en veilederrolle i forhold til elever i risiko. Hva betyr dette for ditt arbeid med og forholds til elever i risiko? Beskriv hvordan det virker inn på din skolehverdag i forhold til elevene og samarbeid med kollegaer og foreldre.
- Elevene ønsker større innvirkning på eget læringsmiljø, både på hva de skal lære og hvordan de skal lære. Hva tenker du om det? Kan elevsamtalen legge til rette for slike muligheter?
- Forskeren T. Nordahl påviser en klar sammenheng mellom elevens relasjon til læreren og synet på skolen. Hva tenker du om dette? Hvordan tror du elevsamtalen virker inn på elever i risiko sin opplevelse av skolen? (mest mulig konkrete beskrivelser av erfaringer, både positive og negative).

Den gode elevsamtalen

- Med bakgrunn i dine erfaringer fra elevsamtaler med barn i risiko, hvordan ser du for deg den gode elevsamtale?
- Hva skal til for at dette skal bli mulig på din skole?

Kompetanse og ny forskrift

- Hvilke personlig og faglig kompetanse tenker du lærer trenger for å gjennomføre elevsamtaler med barn i risiko?
- Hvilke muligheter til kompetanseheving i forhold til å ha samtale med elever, kommunikasjon, gi veiledning og legge tilrette for refleksjon har du fått etter at du ble kontaktlærer? Hvilken betydning har dette hatt for gjennomføring av elevsamtaler og dialogen med eleven?
- 1. 08. 2007 kom det endringer i forskrift til opplæringsloven. Endringene er knyttet til vurdering, og gjelder tilbakemelding, rettleiding og egenvurdering. Har disse endringene i forskriften vært drøftet på skolen? Har det ført til noen endringer allerede?
- I § 3-4a står det at læreren skal ha jevnlig dialog med eleven om ” utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova generell del og prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for kunnskapsløftet”. Hva skal til tenker du, for at dialogen mellom lærer og elev kan beskrives som jevnlig? Har dere drøftet dette på skolen og vil det føre til noen endringer?

Vedlegg 6 Intervju guide – lærere

Kontaktetablering

Småsnakk

Innledning

Forklare hensikten med intervjuet

Antyde hva jeg er interessert i å vite noe om. Tydeliggjøre at fokus er på den formelle, planlagte elevsamtalen som er avtalt med eleven på forhånd.

Anonymitetsbeskyttelse

Ingen andre vil få lytte til båndet. Ingen lærer eller skole vil bli gjenkjent.

Jeg har taushetsplikt

Faktaopplysninger:

Din alder, antall år som lærer, antall år som kontaktlærer, trinn du arbeider på,

ca. antall elever på trinnet, ca. antall elever på skolen og antall elever du er kontaktlærer for?

Elever som har spesialundervisning, ekstra ressurser i klassen?

Kompetanseheving, kurs eller veiledning i forhold til elevsamtalen?

Spørsmål

Om elevsamtalen

Hva legger du i begrepet elevsamtale? Fortell om praksis og kultur for elevsamtalen på din skole?

Om ”barn i risiko”

(tolkes vidt, viser til barn som etter lærerens egen vurdering kan være i en risikosone faglig, sosialt eller på annen måte, for eksempel barn som sliter med lærevansker, psykososiale vansker, mobber eller blir mobbet).

Beskriv elever som vekker din bekymring som kontaktlærer, og som du ser behov for å følge opp. Fortell om praksis og kultur for elevsamtaler med disse elevene?

Forberedelse til en elevsamtale med ”et barn i risiko”

Beskriv en av elevene som du bekymrer deg for. Fortell så detaljert som mulig om hvordan du forbereder deg til elevsamtalen med denne eleven. Mentalt og faglig.

Elevsamtalen med ” barn i risiko”

Fortell om en elevsamtale med et barn i risiko med positiv erfaring. Beskriv samtalen med eleven så detaljert som mulig. Hva gjør dette til en positiv erfaring? Elevens opplevelse?

Fortell om utfordringer og muligheter i elevsamtalen.

Fortell om en elevsamtale med et barn i risiko som du opplevde som vanskelig eller ser på som en negativ erfaring. Hva tror du ble elevens erfaringer?

Kan du gi noen eksempler på tilbakemeldinger du har gitt til elever i elevsamtalen. Hva gjør du for å få eleven til å snakke om sine opplevelser? (trivsel, faglig utbytte, motivasjon, læring og læringsstrategier, venner og tilhørighet, interesser, konflikter, mobbing)

”Overskudd betyr alt i elevsamtalen. Noen ganger må jeg kle på meg overskudd”: sier en lærer. Hvordan opplever du det?

En undersøkelse viser at hver tredje elev på ungdomstrinnet savner emosjonell støtte fra læreren. Hva tenker du om dette og hva er dine erfaringer?

Samtale med elever som opplever skolen som kjedelig, er lite motivert og mangler interesse for fagene kan være en utfordring. Hva er din opplevelse og erfaring?

En lærer sier at det betyr mye når han kjenner at han kommer ”litt under skinnet” på elever som sliter atferdsmessig. I løpet av samtalene har eleven fortalt ting som har gjort at han har kunnet behandle dem på en bedre måte enn han kunne gjort i utgangspunktet. Og det har vært gjensidig. Det å snakke om ting er ikke bare en klisje, det betyr faktisk mye, særlig for dem som sliter med atferden. Hvilke erfaringer har du?

Noen lærere synes det er krevende å snakke med elever som er tause og sier lite. De er usikre på hvordan de skal nærme seg dem. Fortell om dine erfaringer.

Oppfølging av elevsamtalen

Fortell om praksis og kultur for oppfølging av elevsamtaler på din skole. Hva synes du er viktig?

(Rutiner, ansvar, problemer, muligheter, avtaler, forhold til informasjon, dilemmaer).

Nytten av elevsamtalen

Hvilken nytte eller verdi ser du i å ha elevsamtaler?

En undersøkelse viser at 50 prosent av elevene mente at elevsamtalen hadde påvirket skoledagen deres positivt. Hva tenker du og hva er dine erfaringer?

Hvis du skulle fortelle hva du tror at elever i risiko kan oppleve som positivt eller nyttig med elevsamtaler, hva ville du si?

Hvis du tenker tilbake på din første elevsamtale med et barn i risiko – har synet ditt på elevsamtalen endret seg? På hvilken måte?

Hvis du skulle gi råd til en lærer som skulle ha elevsamtale med en elev som strever faglig eller sosialt. Hva ville du si til denne læreren?

”Den gode elevsamtalen”

Med bakgrunn i dine erfaringer hvordan ser du for deg ”den gode elevsamtalen”? Hva skal til for at dette skal bli mulig på din skole?

Kjennskap til ny forskrift:

Avslutning.

Hvordan synes du intervjuet har vært? Noen spørsmål du vil ta opp før vi avslutter intervjuet?

Mulighet til å kontakte deg på telefon dersom det er noe jeg lurer på?

Vedlegg 7 Intervjuguide – Stolpemanus til bruk i intervjusituasjonen**Kontaktetablering**

Hensikten

Vil vite noe om

Anonymitetsbeskyttelse**Faktaopplysninger:*****Om elevsamtalen***

begrepet

praksis og kultur

Om ”barn i risiko”

elever som vekker bekymring,

praksis og kultur

Forberedelse til en elevsamtale med ”et barn i risiko”

Mentalt og faglig.

Elevsamtalen med ” barn i risiko”

- Positiv erfaring.
- Utfordringer og muligheter
- Negativ erfaring.
- Tilbakemeldinger
- ”Overskudd
- emosjonell støtte
- kjedelig, mangler motivasjon
- sliter atferdsmessig
- tause og sier lite

Oppfølging av elevsamtalen

praksis og kultur

Nytten av elevsamtalen nytte eller verdi

- påvirket skoledagen deres positivt
- elever i risiko - positivt eller nyttig med elevsamtaler
- endret syn
- råd

”Den gode elevsamtalen”

Kjennskap til ny forskrift:

Avslutning.

Om intervjuet

Spørsmål

Kontakt på telefon

Vedlegg 8 Frie Noder

Free Nodes

Name	Sources	References
barn i risiko	8	10
begret elevsamtale	8	11
Beskrivelse av samtal	5	10
Den gode elevsamtal	7	7
Den gode læringsam	1	1
Dialog	4	4
Dilemmaer	3	4
elevens opplevelse	4	13
elevmedvirkning	1	1
Emosjonell støtte	4	5
Faktaopplysninger	8	8
Forberedelse til elevs	5	7
Fordele med lærings	1	1
Forståelse for eleven	4	8
Ho er jo noe mer	3	8
ikke ta på seg en rolle	1	1
kløder seg ,lite motive	5	6
Kle på seg overskudd	4	4
lei meg	1	1
Lærerrollen	2	2
Læringsamtalen	2	6
Motivasjon	1	1
Muligheter	2	2
metet " der og da"	1	2
Negativ erfaring	4	5
noen vettuge innspill	1	2
Nytte eller verdi	4	4
Oppløsting	5	23
positiv erfaring	7	8
Praksis for elevsamtal	3	6
praksis med elevsamt	7	25
refleksjon ders lærer	1	1
respekt	1	1
Råd til en lærer	8	8
Spørsmål	1	1
spørt elvene her, hva	1	1
Synet på elevsamtale	4	6
synet på læring	1	2
Synet på læringsamt	1	1
Tause og sier lite	3	4
Tilbakemelding	7	16
stillsforholdet,	6	8
utfordringer	7	11
Veiledning	1	1

Vedlegg 9 Tre noder

Tree Nodes

Name	Sources	References	Modif
Den gode elevsamtale	0	0	1 19.04.2008 13:17
Den gode elevsamtale	7	7	22.04.2008 13:17
Dialogen	1	1	1 22.04.2008 13:17
Anerkjennelse	0	0	19.04.2008 13:17
Aksept	0	0	19.04.2008 13:17
Bekreft	0	0	19.04.2008 13:17
Forstå	0	0	19.04.2008 13:17
Lytting	0	0	19.04.2008 13:17
Undring	0	0	19.04.2008 13:17
Menneskesyn	0	0	19.04.2008 13:17
møtet "	1	2	30.04.2008 19:14
positiv	8	11	31.05.2008 13:57
Elevmedvirkning	0	0	1 19.04.2008 13:17
Lei meg	1	1	19.04.2008 13:17
Liten elevsamtale	1	1	19.04.2008 13:17
Liten gruppe i matte	1	1	19.04.2008 13:17
nasjonale prøver	1	1	19.04.2008 13:17
noen vettuge innspill	1	2	19.04.2008 13:17
Elevsamtalen	0	0	1 19.04.2008 13:17
barn i risiko	8	10	18.04.2008 13:17
begrepet elevsamtale	8	10	20.04.2008 13:17
erfaringer	0	0	1 19.04.2008 13:17
Dilemmaer	5	6	23.04.2008 13:17
Ikke ta på seg en rolle.	1	1	19.04.2008 13:17
kjeder seg, lite motivert	6	7	23.04.2008 13:17
Kle på seg overskudd	5	5	23.04.2008 13:17
Negativ erfaring	4	5	22.04.2008 13:17
Nytte eller verdi	4	4	19.04.2008 13:17
Oppfølging	7	30	23.04.2008 13:17
positiv erfaring	8	11	03.05.2008 13:57
Mulighe	3	4	26.04.2008 18:27
respekt	1	1	14.04.2008 20:11
tillitsfor	3	4	14.04.2008 20:11
Synet på elevsamtalen	4	6	19.04.2008 13:17
Tause og sier lite	4	5	23.04.2008 13:17
Tilbakemelding	8	19	23.04.2008 13:17
utfordringer	7	12	22.04.2008 13:17
Faktaopplysninger	0	0	1 19.04.2008 13:17
skole 4	2	2	19.04.2008 13:17
skole 1 og 2	4	4	19.04.2008 13:17
skole 3	2	2	19.04.2008 13:17

Tree Nodes

Name	Sources	References	Modif
Praksis	0	0	1 19.0.
Forberedelse til elevsamtaler	8	13	22.0.
praksis med elevsamtaler	8	31	22.0.
Praksis 7		12	14.04.2008 19:42
skole 1 4		18	22.04.2008 09:30
skole 3 2		4	22.04.2008 09:25
Praksis Læringssamtalen 2		5	19.04.2008 13
Erferinger læringssamtal 1		2	14.04.2008 15
skole 4 2		13	23.04.2008 08:35
refleksjon dere lærerne	1	1	19.0.
Skolelivskvalitet	0	0	1 19.0.
arbeidsdimensjonen	0	0	19.0.
Ho er jo noe mer	3	8	19.0.
Kontroll over egen skolegang	0	0	19.0.
Relasjonsdimensjonen	0	0	19.0.
Tidsdimensjonen	0	0	19.0.

Vedlegg 10 NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårlagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Reidun Tangen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 29.01.2008

Vår ref: 18182 / 2 / AM5

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

18182	Lærernes opplevelser, erfaringer og refleksjoner knyttet til elevsamtalen
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Reidun Tangen
Student	Randi Bjørkaas Slettebø

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

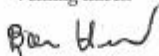
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Heinrichsen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Randi Bjørkaas Slettebø, Hårveit, 3810 GVARV

Aveklingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uib.no

TROMSØ: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Tromsø. Tel: +47-73 59 19 07. bjørn.svanad@vsn.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsd@svf.uib.no

Vedlegg 11 Erfaringssamling



Buskerud
fylkeskommune



KOMPETANSELØFTET
BUSKERUD

Til de videregående skolene og Arbeidsinstituttet

KONTAKT-lærer prosjektet - erfaringssamling 7. mai 2008

Skolene inviteres til erfaringssamling i forbindelse med kontaktlærerprosjektet 7.mai 2008 på Klækken hotell. Vi viser til vedlagt program samt problemstillinger til forberedelse for pilotskolene.

Bakgrunn

Prosjektet er forankret hos fylkesutdanningssjefen, har sin plass i Kompetanseløftets årsplan 2007 og er et samarbeidsprosjekt mellom elever lærere og PPOT. Overordnet problemstilling i prosjektet er:

Hvordan bevisstgjøre både elev og lærer i forhold til ansvar, plikter og forventninger knytte til samarbeid mellom elev og lærer, med spesielt fokus på utviklingssamtalen/elevsamtalen.

Det er fem pilotskoler (Kongsberg, Ringerike, St.Hallvard, Ål, Åssiden) i prosjektet representert ved enkeltgrupper av kontaktlærere, avdelinger eller hele skolen. Til sammen er det 51 kontaktlærere med. For mer informasjon om prosjektet, vises det til vedlagt prosjektbeskrivelse.

Deltakelse erfaringssamling

Erfaringssamlinga markerer evaluering og avslutning av årets prosjekt. For å sikre deling utover de fem pilotskolene, ser fylkesutdanningssjefen det som viktig at **alle** skolene er representert på erfaringssamlinga.

Pilotskolene: Så mange av de deltakende kontaktlærerne som mulig samt styringsgruppa. Skoleledelsen må være representert

Øvrige skoler: Totalt 2-3 deltakere, også her må skoleledelsen være representert.

Påmelding til Anne Gjesmoe (anne.gjesmoe@skole.bfk.no) innen 21.april 2008.

Drammen, 31.03.08

Med vennlig hilsen

Tom Martinsen
Fylkesutdanningssjef

Kristine Novak
Prosjektleder

Vedlegg: Invitasjon til erfaringssamling på Klækken 7.mai 2008
Forberedelse til erfaringsdelingen
KONTAKT- prosjektbeskrivelse